REVUE

Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXXIII

Juillet-Décembre 1918

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE
Pédagogique

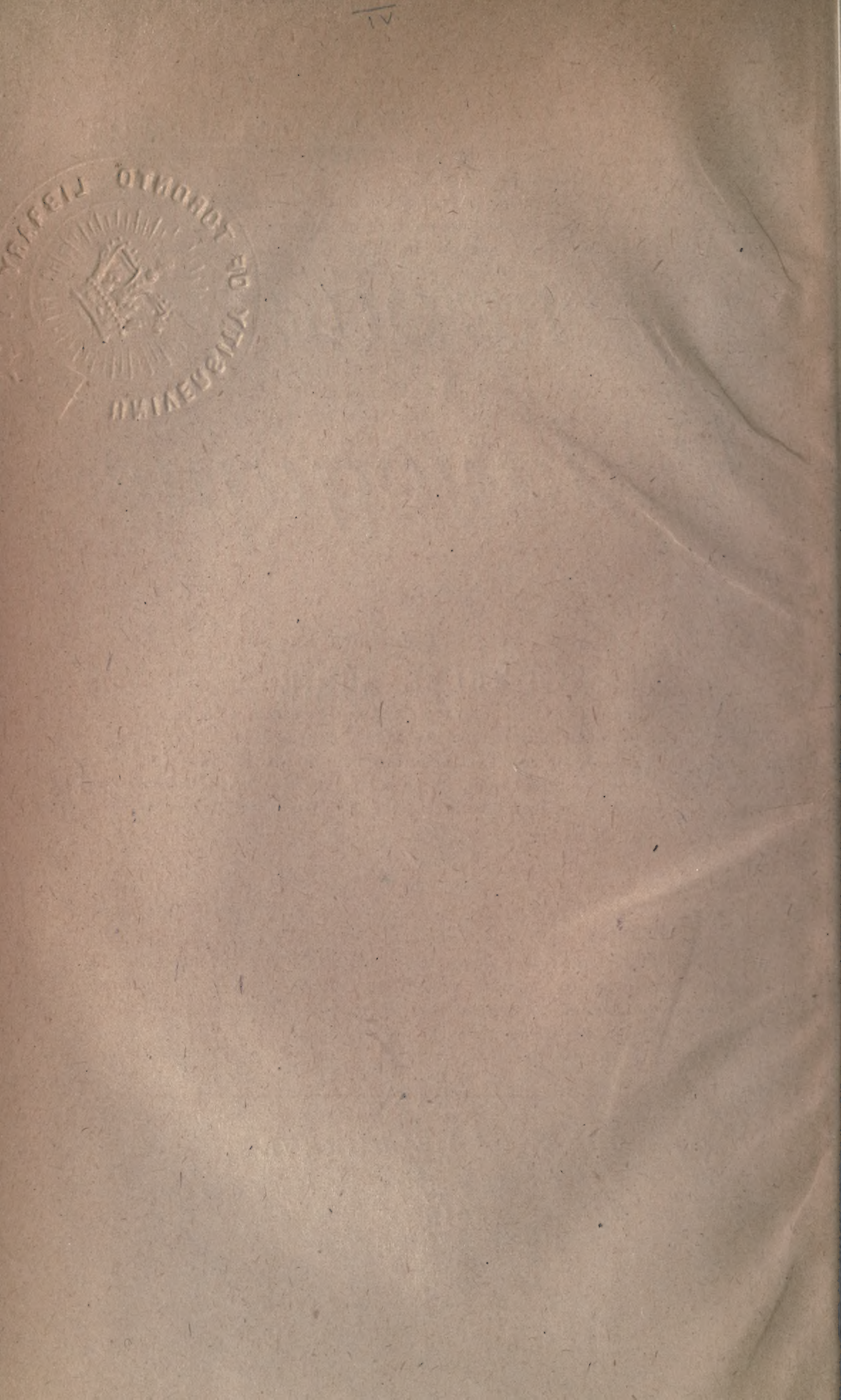
NOUVELLE SÉRIE

TOME
Soixante-treizième

1918
Juillet-Décembre



PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1918



Nlle série. Tome LXXIII. N° 7 Juillet.

REVUE
Pédagogique

Les Exercices de Récitation à l'École primaire Élémentaire.

Les exercices de récitation sont fort en honneur dans nos écoles primaires. Ils sont sanctionnés dans les examens du certificat d'études; les résultats obtenus en eette matière sont, en outre, facilement contrôlables : maîtres et élèves s'y intéressent donc vivement. Mais que ces exercices soient vraiment adaptés à leur fin, qu'on en retire un profit réel pour la culture du goût et pour l'enseignement du français, voilà qui est moins fréquent. Il faudrait pour cela apporter une autre méthode, d'une part dans le choix des textes, d'autre part dans les procédés employés pour les faire apprendre aux enfants.

I

En histoire, en sciences, on suit un programme annuel et même une répartition mensuelle des matières arrêtée au

début de chaque année. Mais quand il s'agit de récitation, on va souvent presque au hasard, on ne choisit les textes qu'au fur et à mesure des besoins : quand l'un a été appris et qu'on en a fini avec lui, alors seulement on en cherche un autre. Dès lors, on songe bien à examiner si chaque texte, considéré à part, convient à l'âge et au degré de culture des enfants; mais, dans leur succession, règne l'incohérence : on ne voit pas pourquoi tel texte succède à tel autre, il n'y a pas de plan d'ensemble ni d'idée directrice. En visitant une école à plusieurs classes, l'Inspecteur est souvent étonné de constater que la même fable de La Fontaine a été apprise la même année dans la classe du Cours Moyen et dans celle du Cours Élémentaire; il l'est plus souvent encore de constater l'extrême diversité des morceaux appris.

Depuis trois ans, on fait dans certaines classes une large place aux morceaux inspirés de l'actualité, que les maîtres trouvent dans les journaux pédagogiques, dans des publications illustrées, dans des revues diverses. Ces morceaux expriment sur les formidables événements actuels, sur le rôle généreux de la France, sur ses tristesses et ses espérances, sur l'héroïsme de ses enfants, des sentiments qui sont dans l'âme populaire. Par là ils intéressent les élèves, et sont facilement compris par eux. Mais il est très rare que la forme en soit assez pure, l'expression assez parfaite, pour qu'ils soient dignes d'être appris par cœur. L'intention en est toujours excellente; mais il n'y faut pourtant faire appel qu'avec précaution; dans certaines écoles, on en a certainement abusé. Quand le maître rencontre un texte en prose ou en vers qui, inspiré de l'actualité, lui semble vraiment intéressant par le sentiment ou par l'expression, il fera bien certes de le faire connaître à ses

élèves. Que ce texte soit donc alors lu en classe par le maître lui-même devant les élèves; que même, au besoin, écrit au tableau noir pour les plus jeunes ou dicté comme exercice d'orthographe aux plus avancés pour que tout le monde l'ait sous les yeux, il fasse l'objet d'une leçon de lecture proprement dite; qu'il soit lu par tous collectivement, par chacun individuellement, expliqué et commenté. Mais qu'on hésite beaucoup à l'admettre dans cette anthologie, si restreinte à cause du peu de durée de la scolarité, des textes choisis qui doivent être appris par cœur, à jamais gravés dans la mémoire de l'enfant comme des modèles éternels.

Beaucoup de maîtres font dépendre de l'enseignement de la morale le choix et l'ordre des textes de récitation, chaque texte étant destiné autant que possible à illustrer une leçon de morale. On a montré bien souvent, certes, comment la poésie, la littérature, l'art, peuvent contribuer à l'efficacité de l'enseignement moral. Des œuvres de nos grands maîtres, se dégagent d'ailleurs des leçons d'une haute morale humaine. Pourtant il n'est pas possible d'établir une relation constante entre la leçon de morale et le texte de récitation du jour; il n'est même pas souhaitable qu'on l'établisse le plus souvent. Le sens des plus beaux textes se trouve souvent faussé par cette préoccupation d'une conclusion morale immédiate. Que de contresens ne voyons-nous pas commettre dans certaines écoles sur les « morales » des fables de La Fontaine! Que chaque leçon de morale soit précédée ou suivie d'une lecture, que la leçon de morale du jour détermine parfois le choix d'une lecture faite par le maître à la fin de la classe ou du sujet d'une leçon de lecture expressive, que même on rappelle, en le faisant réciter à la fin de la leçon de morale, un texte antérieurement appris par cœur, tout cela est excellent;

mais on ne peut aller plus loin. L'enseignement de la morale et celui de la récitation ont chacun leurs fins propres; si ces fins ne sont pas sans rapport, elles sont pourtant distinctes; le programme de morale ne peut donc déterminer le choix des morceaux de récitation, ni leur ordre.

D'autres puisent, un peu au hasard parfois, dans un des recueils de morceaux choisis qu'ils ont à leur disposition. Parmi ces ouvrages, il en est de fort judicieusement composés. Mais comme ceux-ci sont nombreux, chacun d'eux est tenu — c'est pour lui une nécessité — de ne pas ressembler tout à fait à ceux qui l'ont précédé, et d'apporter du nouveau. Les maîtres sont ainsi conduits à recourir à des textes intéressants sans doute, mais qui sont tirés d'auteurs très divers, et sont d'une valeur littéraire inégale. L'utilisation de ces recueils ne les dispense pas de jugement personnel et d'esprit critique.

Il faut au début de chaque année dresser d'avance, dans chaque école, un programme des textes à apprendre dans chaque cours. Et, entre les textes appris dans un cours pendant une année, de même qu'entre les morceaux appris par un même enfant dans les différents cours qu'il traverse successivement, il doit y avoir un certain rapport, une certaine unité. La succession doit en être déterminée selon un plan méthodique, de façon à ce qu'un enfant, à la fin de sa scolarité, emporte, dans la mesure où cela est possible, une idée de celles des plus belles pages qui sont à sa portée dans la littérature française. Dans les écoles à plusieurs classes, il est bon de procéder de la manière suivante. Au début de l'année scolaire, chaque maître choisit les textes qu'il veut faire étudier dans sa classe, et les répartit par mois. Un conseil des maîtres a lieu ensuite

auquel sont soumises toutes ces listes; dans ce conseil, sous l'autorité du Directeur qui préside, les maîtres s'entendent entre eux pour modifier les choix de chacun de façon à obtenir entre les classes la suite et la coordination indispensables. (C'est là un exemple entre mille des questions pédagogiques qui seront utilement étudiées au Conseil des maîtres institué par la Circulaire du 15 janvier 1908.) Dès lors dans le premier mois ou même dans les six premieres semaines de chaque année scolaire, on revisera les morceaux appris l'année précédente. Il n'est pas besoin d'insister sur l'utilité qu'ont dans tous les cas ces revisions; mais elles acquièrent désormais un intérêt singulier : le maître qui reçoit les enfants au début d'une année, n'a-t-il pas participé, l'année précédente, en Conseil des Maîtres, au choix de ces textes qu'il est chargé de faire reviser? Et d'autre part, et surtout, ces textes étant comme la préparation de ceux qu'il va faire apprendre lui-même dans l'année scolaire qui s'ouvre, n'est-il pas indispensable de les revoir comme une sorte de préface?

Il résulte déjà de tout ce qui précède qu'on ne doit mettre dans la mémoire des enfants que ce qu'il y a de meilleur dans la littérature française. Il faut écarter résolument tout ce qui est puéril, tout ce qui est médiocre dans le fond et dans la forme, tout ce qui émane d'auteurs de second ou de troisième ordre; et c'est ce qu'on ne fait pas toujours : car si un étranger avait l'idée de dresser la liste des plus grands auteurs français en s'en rapportant aux morceaux le plus souvent appris dans les écoles primaires, il commettrait des erreurs singulières.

Dès qu'un enfant sait lire très couramment et avec expression, la lecture cesse d'être un but, elle devient un moyen d'acquisition et de culture. Nos bibliothèques sco-

laires devraient renfermer des livres à l'usage des enfants de huit à treize ans, et il faudra s'en préoccuper lors de leur prochaine réorganisation. Beaucoup de maîtres font à leurs élèves des lectures, le samedi par exemple à la fin de la classe. Ils ont raison et cet exercice devrait même tenir une plus grande place; il doit contribuer à donner aux enfants le goût des lectures personnelles. Mais pourquoi n'établit-on pas une unité étroite entre ces divers exercices : lectures personnelles des enfants, lectures faites en classe par le maître, lectures expressives aux heures prévues à l'emploi du temps, récitations? Le sujet de la lecture faite par le maître pourrait être souvent une partie d'un conte, d'une nouvelle, que les élèves seraient invités ensuite à lire seuls en entier pour leur compte personnel; ou bien être un récit tiré d'un recueil qui se trouve à la disposition des enfants et qui en contient d'autres analogues. De même, pourquoi les sujets de la lecture expliquée ne seraient-ils pas, souvent au moins, constitués par le passage le plus beau, le plus intéressant de la nouvelle, du conte ou du chapitre que le maître a lu devant les enfants? Dans beaucoup d'écoles les élèves ont entre les mains comme livres de lecture des petits recueils de morceaux choisis intéressants et fort bien composés : que toutes les fois où il peut se le procurer, et où il y a intérêt à le faire, le maître lise lui-même aux élèves l'ensemble du récit d'où sera tiré un morceau qui les aura particulièrement intéressés. De même enfin, les textes de récitation pourront avoir fait l'objet d'un exercice de lecture; parmi les morceaux étudiés en leçon de lecture on choisira pour les faire apprendre par cœur les plus beaux, les plus parfaits à tous points de vue. Lectures personnelles des enfants, lectures faites par le maître devant eux, lectures expres-

sives, récitation, sont quatre formes du même exercice, qui devient de plus en plus précis, de plus en plus approfondi, porte sur des textes de plus en plus restreints, et choisis par conséquent avec un soin de plus en plus grand. Si l'on réfléchit au petit nombre de morceaux qu'un enfant d'école primaire peut apprendre par cœur dans le courant d'une année scolaire et même pendant la durée de sa scolarité, si l'on songe d'autre part que ces morceaux doivent rester gravés dans sa mémoire à jamais, on se convaincra de la nécessité de ne lui proposer en récitation que des textes tirés de nos plus grands auteurs.

Nous aurions même l'ambition, qui paraît à quelques-uns excessive, de mettre dans la mémoire de nos enfants quelques passages de ceux des grands écrivains du XVIIIe ou du XIXe siècle qui ont été les initiateurs de la pensée moderne. A ce point de vue, on puise déjà largement dans Victor Hugo, dont le génie vigoureux et si complexe a embrassé toutes les questions actuelles. Mais quand on propose des textes en prose, nous pensons qu'il y aurait intérêt, au cours moyen et au cours supérieur, à puiser dans Voltaire, dans Michelet, dans Renan, et, plus près de nous encore, dans certains volumes d'Anatole France, pour ne citer que les plus grands. On ne peut faire apprendre par cœur, il est vrai, que quelques lignes. Mais si, au préalable, ces quelques lignes ont été, par le moyen d'une lecture faite en classe par le maître, rattachées comme il convient à l'ensemble d'où elles sont extraites, elles acquièrent un intérêt éducatif considérable.

On fait souvent une objection : c'est que nos grands auteurs n'ont pas écrit pour les enfants et que ce qu'ils ont produit de plus beau n'est pas à la portée de ceux-ci. Certes, la beauté des chefs-d'œuvre est complexe. Mais

est-il nécessaire qu'un enfant comprenne dans tous ses détails le texte qu'il apprend par cœur? Nous-mêmes, apercevons-nous d'une façon distincte tout le sens de certains textes qui nous sont pourtant familiers? Quel est celui à qui il n'est pas arrivé, en relisant pour la centième fois un passage qu'il aime de Molière ou de Racine, d'y découvrir, à la fois étonné et ravi, une nuance qui lui avait jusqu'alors échappé? Pour qu'un texte de récitation puisse être proposé dans une classe, il suffit des deux conditions suivantes, l'une négative, l'autre positive. La première est que les enfants ne soient pas exposés à commettre des contresens grossiers dans leur façon de comprendre certains passages ou l'ensemble : une préparation bien comprise devra prévoir et prévenir ces contresens. La seconde est qu'ils l'apprennent et le disent avec plaisir : quand ils peuvent s'y intéresser, c'est qu'ils en ont une certaine compréhension; qu'ils ne l'aient compris qu'incomplètement, que même ce qu'ils en ont compris et qui suscite leur intérêt ne soit pas l'essentiel, peu importe. Si un enfant qui a appris trois ou quatre strophes de Victor Hugo ou de Lamartine en saisit à peu près le sens général; si, en même temps, il sent le rythme des vers et l'harmonie des strophes (et beaucoup d'enfants ont un sens naturel du rythme), il n'aura pas perdu son temps; il aura retiré de ces vers un bénéfice plus haut, plus précieux que d'un texte complètement compris parce que puéril. Ce bénéfice actuel, d'ailleurs, n'est pas le seul qu'il faille compter. De beaux vers resteront dans la mémoire de l'enfant; s'il les aime, il lui arrivera souvent plus tard de les redire et de les méditer; et, à chaque méditation nouvelle, par l'effet de sa raison qui progresse et de son goût qui se cultive, il les pénétrera plus profondément, découvrira dans certains

passages le sens réel qui lui avait jusqu'alors échappé. Il y a là pour les enfants une matière riche de virtualités intellectuelles et de futures jouissances esthétiques. Quelques-uns sauront développer plus tard ces virtualités. Aucun au contraire n'aura jamais au cours de sa vie plaisir ni profit à redire les textes puérils que l'on fait apprendre dans tant d'écoles : ces puérilités peuvent intéresser le petit enfant, mais elles ne constitueront jamais un aliment pour la pensée de l'adolescent ou de l'homme.

On trouvera donc facilement, quoi qu'on en ait dit, dans nos plus grands auteurs, dans ceux dont la gloire est définitivement consacrée, qui sont devenus classiques, assez de textes susceptibles d'être appris à l'école primaire. L'expérience en a du reste été faite. Nous avons vu des élèves-maîtresses de 3e année d'École Normale et des institutrices intérimaires s'intéresser vivement au travail suivant que nous leur avions proposé : étudier attentivement un recueil de Victor Hugo *Les Châtiments* par exemple, ou les *Premières Méditations de Lamartine* et en extraire, en faisant les coupures nécessitées par des raisons diverses, des morceaux de récitation, soit pour le cours élémentaire, soit pour le cours moyen d'une école primaire. Tous les instituteurs et toutes les institutrices devraient faire un travail analogue au cours de leurs lectures. Ils se composeraient ainsi, peu à peu, un recueil de textes qui leur serait tout à fait personnel et d'une utilité inestimable.

Quant aux enfants, le meilleur recueil de récitations qu'ils puissent avoir est également celui que le maître leur fera composer pour eux-mêmes. Dès qu'un enfant sait assez écrire pour copier correctement un texte écrit au tableau noir, il serait bon de lui faire ouvrir un cahier où seraient

copiés tous les morceaux qu'il apprend par cœur. Le maître veillerait avec un soin particulièrement attentif à ce que pas une faute ne subsistât dans la copie : on comprend facilement combien cette vigilance importe ici, beaucoup plus encore que dans la correction d'un devoir ordinaire, si l'on veut éviter que dans la mémoire visuelle de l'enfant ne se gravent à jamais des formes incorrectes. Le même cahier devrait durer jusqu'à la fin de la scolarité de l'élève, et contenir ainsi, année par année, tous les textes qu'il aurait appris. Et si l'on a su non seulement lui faire apprendre, mais lui faire aimer ces textes, nul doute que ce cahier ne lui soit précieux; il le conservera avec un soin jaloux, et peut-être, parfois, l'ouvrira-t-il avec plaisir quand il aura quitté l'école.

II

Mais si tant de maîtres sont encore convaincus qu'il est impossible de faire comprendre à leurs élèves les beaux passages de nos plus grands écrivains, et, pour cette raison, persistent à laisser de côté des textes dont ils reconnaissent eux-mêmes l'éminente valeur éducative, ne serait-ce pas que la méthode d'explication généralement employée convient mal? Choix de morceaux de récitation, méthode de préparation et d'explication des textes à l'école primaire sont en effet deux questions solidaires.

Tous les maîtres se rendent compte certes de la nécessité d'expliquer préalablement les textes français que les élèves sont ensuite invités à apprendre. La plupart aussi surveillent la diction avec un soin vigilant, s'efforçant d'obtenir qu'elle soit distincte, naturelle, expressive. Mais voici comment on procède généralement. Après avoir lu le

morceau une fois, le maître l'explique. Pour cela il étudie le sens de quelques mots et de quelques expressions, et, dans la mesure où il le juge nécessaire, quelques particularités de grammaire et de syntaxe. Puis il invite les élèves à l'apprendre. Quand ceux-ci le savent matériellement, il les fait réciter en rectifiant à mesure la prononciation, le ton, l'expression, s'efforçant d'obtenir ainsi une diction correcte.

Une telle méthode conviendra souvent pour des élèves déjà développés et cultivés, dans un lycée, une école normale ou une école primaire supérieure. Mais elle est peu appropriée aux enfants de sept à treize ans qui composent les cours élémentaire, moyen et supérieur d'une école primaire.

Elle a d'abord un inconvénient grave qu'il est facile d'apercevoir. Pour apprendre par cœur un texte, un élève le lit et le relit; il répète séparément chaque phrase, chaque vers, plusieurs fois, à haute voix, à demi-voix, mentalement. Or, même quand nous croyons ne réciter que mentalement, ne lire que des yeux, nos organes vocaux esquissent très certainement les mouvements nécessaires pour lire ou réciter tout haut : chacun s'en apercevra en s'observant; il n'y a pas de parole intérieure au sens rigoureux du mot; cela est si vrai que la pensée, même abstraite, s'accompagne toujours d'une esquisse plus ou moins imprécise des mouvements utiles à son expression, et que, sans ce nécessaire support mécanique, elle s'évanouit insaisissable. Dès lors, que ce soit tout bas ou tout haut que l'enfant lise et relise son texte, peu importe : s'il le lit mal, s'il accentue mal, s'il prononce certains mots d'une façon vicieuse, s'il s'arrête et laisse tomber la voix à contresens, chaque faute, étant répétée, engendrera une habitude

motrice tenace. Lors de l'interrogation, le maître aura beau rectifier ces fautes, il est certain qu'elles persisteront, car un conseil, une explication ne peut rien contre une habitude motrice. L'enfant, immédiatement après l'observation du maître, parviendra parfois, grâce à son attention momentanément concentrée sur un seul point, à arrêter le jeu de l'habitude et à rectifier la faute signalée. Mais qu'il redise le lendemain ou même immédiatement le morceau dans son ensemble, presque toutes les fautes reparaîtront, car les habitudes motrices déploieront de nouveau leur mécanisme fatal. Si un enfant lit mal un texte en l'apprenant, il ne parviendra jamais à le bien dire.

Avant que l'enfant apprenne son texte par un travail d'étude personnelle, il faut donc lui enseigner à le dire. Pour cela le maître le lira lui-même, et il commentera sa lecture : il fera remarquer l'expression donnée par lui à chaque passage ; il indiquera les endroits où il convient de laisser tomber la voix ou de l'élever, il signalera le mot après lequel il faut s'arrêter, celui qu'il faut au contraire rattacher au mot suivant; il attirera l'attention sur la façon dont il a, sans arrêt, relié la fin d'une strophe au début de la strophe suivante; il insistera enfin sur les mots que les élèves ont l'habitude de prononcer d'une façon vicieuse, répétant lui-même ces mots avec insistance, correctement, les mettant ainsi en garde contre leurs habitudes. Après cela il fera lire le texte par quelques élèves, ceux qui lisent le mieux, individuellement, d'une façon lente, en rectifiant et en faisant rectifier les fautes, en n'avançant que lorsqu'il aura obtenu une diction satisfaisante. Enfin il le fera lire plusieurs fois collectivement d'une façon très distincte par des groupes d'élèves, puis par toute la classe ensemble.

Cette étude préalable de la diction, faite comme nous

venons de le dire, précise et insistante, est aussi essentielle que l'explication même du texte, à qui on donne généralement une plus grande place. Il faut dire plus. Elle est elle-même une explication, et la meilleure de toutes les explications, la plus intéressante, la plus claire pour l'enfant. A l'école primaire élémentaire elle pourra dispenser souvent d'une autre explication, et en tous cas devra la précéder.

L'étude d'un texte peut en effet procéder selon deux méthodes. On peut aller du tout aux parties, c'est-à-dire en faire comprendre d'abord le sens général, puis descendre aux idées ou aux sentiments divers sous lesquels il s'exprime, pour arriver enfin aux mots et aux expressions. On peut au contraire partir du détail, expliquer les mots, dégager le sens ou les nuances de sens exprimées par chacun d'eux, pour s'élever synthétiquement à la compréhension de l'ensemble. En fait les deux méthodes sont toujours employées concurremment, car si c'est par l'ensemble que le détail s'éclaire, d'un autre côté, le sens général du texte ne se précise et ne devient vraiment intelligible que par la compréhension des détails. A l'école primaire pourtant c'est la première méthode qu'il convient principalement d'employer, parce qu'elle sera toujours plus vivante. Or pour faire comprendre ou sentir l'ensemble d'un morceau il ne faut point, comme le croient tant de maîtres en « résumer l'idée générale ». On aboutit ainsi à une paraphrase toujours banale et pauvre, parfois insipide. L'idée ou le sentiment qu'a voulu exprimer l'auteur ne peuvent en réalité se séparer de la forme concrète avec laquelle ils ne font qu'un, sans s'évanouir dans l'abstraction, sans perdre tout ce qui fait leur richesse, leur puissance de conviction ou d'émotion. Et la forme, ce sont d'une part les mots et les images,

d'autre part le rythme. Ce n'est pas seulement dans les vers, ce n'est pas seulement même dans la prose oratoire d'un Bossuet, dans la prose poétique d'un Chateaubriand, que le rôle du rythme est essentiel; c'est aussi dans la prose de tous les grands écrivains, dans toute prose digne de prendre place dans l'anthologie restreinte de nos morceaux de récitation. Bien que l'enfant ait parfois un sentiment inné du rythme et y soit naturellement sensible, une seule lecture faite par le maître ne laisse en lui qu'une impression fugitive. Mais s'il a copié le texte correctement; si, après la lecture du maître, il le lit à son tour et le relit, seul puis en chœur avec ses camarades, d'une façon expressive et rythmée, sous la direction de l'instituteur, ajoutant ainsi les unes aux autres et répétant les sensations visuelles, auditives, motrices, il s'en dégagera pour lui un sentiment net et vif de l'harmonie des strophes, des vers, des phrases, des mots, et nul doute que le sens général du morceau ne lui apparaisse : tout commentaire, toute paraphrase seront superflus. Et, de même que l'ensemble, chaque aspect d'une idée, chaque nuance d'un sentiment, se dégageront d'une diction expressive des strophes, des périodes ou des phrases, ou enfin des mots dans lesquels ils s'expriment.

Lorsque le texte aura été ainsi étudié par audition, par répétition, on sentira pourtant la nécessité, non pas toujours, mais souvent, de quelques commentaires explicites, portant sur certaines expressions ou certains mots. Mais dans ces explications il faudra apporter de la sobriété, de la concision. On doit éviter absolument toutes les considérations grammaticales ou lexicologiques qui ne tendent pas directement à la clarté du texte; du reste, des considérations de cette nature, pour peu qu'elles soient développées, rompent souvent l'unité de l'exercice et lui enlèvent

la vie et l'intérêt. On ne s'arrêtera à commenter une expression que si le profit en est réel, direct, immédiat. On ne fera de l'analyse ou de la grammaire, on ne recherchera le complément d'un nom ou le sujet d'un verbe que si une méprise est encore possible pour un enfant inattentif, et pour prévenir un contresens.

Ainsi donc, l'étude attentive de la diction constituera à l'École primaire l'essentiel de la préparation du morceau, et c'est par elle qu'il faut commencer cette préparation. Ce que l'on a l'habitude d'appeler l'explieation du morceau ne doit servir qu'à éclairer la diction dans certaines de ses particularités, à la compléter et à la préciser quand cela est possible. On se souviendra que tout ce qui ne tend pas à ce but n'est que digression inutile, et qu'il n'est du reste ni nécessaire ni même possible, ainsi que nous l'avons dit plus haut, que l'enfant aperçoive d'une façon distincte tous les détails de son texte.

Est-il besoin de dire que les mêmes procédés s'appliquent rigoureusement aux leçons de lecture proprement dites, c'est-à-dire à celles qui portent sur des textes que les enfants doivent lire en classe mais non apprendre par cœur. C'est par la lecture qu'il faut commencer, par la lecture faite par le maître, puis par les élèves, lecture individuelle et collective, jusqu'à ce qu'on ait obtenu une diction correcte, intelligente et expressive. Les explications et les commentaires seront brefs, ne viendront qu'après qu'on aura obtenu une lecture correcte, et, pour l'éclairer si c'est nécessaire. La lecture proprement dite reste ainsi la partie essentielle de l'exercice, celle à laquelle il faut consacrer le plus de temps : elle est à la fois le principe et la fin de tout le reste. Et tout cela demeure vrai encore

des lectures faites par le maître lui-même devant les enfants, et qui doivent porter sur des fragments étendus ou même parfois sur l'ensemble d'un ouvrage accessible aux enfants : rattacher rapidement, au début, chaque lecture à la précédente, si elle en est la suite, voilà la seule explicaion nécessaire ; être suivie avec intérêt, voilà le seul critérium d'une bonne lecture.

Qu'il s'agisse de lecture expliquée ou de lecture faite en classe par le maître, on pourra ainsi lire des textes plus nombreux et plus étendus. Ce sera un grand avantage à l'école primaire où le temps nous est parcimonieusement mesuré. Ce serait même un avantage, disons-le en passant, avec des élèves plus avancés. Ici, on ne peut plus il est vrai; appliquer rigoureusement les principes que nous venons d'exposer. Pourtant, quand, comme nous le voyons parfois dans certaines écoles primaires supérieures, dans certains établissements d'enseignement secondaire surtout, un professeur passe trois ou quatre mois, à raison de deux heures par semaine, à l'explication d'une seule tragédie de Racine, il commet certainement une grave erreur de méthode. Les explications de détail auxquelles il s'attarde peuvent être intéressantes, elles sont même nécessaires avec de grands élèves pour quelques passages bien choisis. Mais il perd du temps ; et il finit inévitablement, parlant toujours des mêmes choses, par lasser l'intérêt des élèves. Parfois, certains de ceux-ci, leurs études finies, sont dégoûtés à jamais des œuvres classiques qu'on aurait dû leur faire aimer.

Pour nous résumer en un mot, nous dirons que l'enfant de l'école primaire doit « jouer sa leçon » comme dirait Montaigne, avant de la comprendre, et que c'est par ce jeu même qu'il arrive à la comprendre. A son tour, l'idée,

quand elle pourra se préciser, immédiatement ou plus tard, viendra éclairer les particularités de la diction. Dans l'éducation intellectuelle comme dans l'éducation morale, c'est par des habitudes correctes, c'est-à-dire par un mécanisme bien dirigé, qu'il faut débuter. Le jeu de ce mécanisme est indispensable pour que naisse la pensée claire. C'est plus tard seulement que, se développant sur cette base, la réflexion et l'analyse peut réagir à son tour sur le mécanisme, créer ou modifier des habitudes, devenir raison et liberté [1].

III

Mais il ne suffit pas que le morceau ait été préparé d'une façon rationnelle, il faut encore qu'à la classe suivante, le maître vérifie si l'élève l'a correctement appris. Cette vérification est loin d'avoir toujours en fait la rigueur qui convient. Beaucoup de maîtres estiment que ce contrôle est triple : l'élève sait-il le texte matériellement par cœur, sait-il le dire correctement, a-t-il retenu les explications données? Et ils le notent à chacun de ces trois points de vue séparément; la note finale obtenue est une moyenne.

Mais si l'élève récite son texte sans hésitation, avec une diction correcte, d'une façon suffisamment expressive, on peut être sûr qu'il le comprend. Il importe peu après cela,

1. Cet article était écrit quand a paru le décret du 19 juillet 1917. A l'examen oral du Certificat d'études primaires, la lecture dite « expliquée » est remplacée par la lecture « expressive ». — La circulaire du 9 mars 1918 commentant cette disposition s'exprime ainsi :

« Le conseil supérieur a tenu à modifier le libellé de l'épreuve de lecture. Le terme de « lecture expliquée » lui a paru trop ambitieux.... Il suffit de voir si l'enfant lit avec aisance et sait adapter le ton à l'idée.... Ainsi comprise, la « lecture expressive » est déjà une lecture expliquée, Est-il nécessaire de demander plus au Cours moyen de l'école élémentaire? »

du moins pour le moment, qu'il sache exprimer le sens de tel mot particulier, qu'il ait retenu le détail de telle explication grammaticale, qu'il sache redire tel commentaire de l'ensemble. Pousser l'épreuve plus loin est donc inutile. On peut ajouter que cela présente un danger. Quand le maître interroge l'élève sur le sens d'un mot, d'une expression, l'interrogation de contrôle se change presque toujours immédiatement en une interrogation socratique, car, étant donné l'objet des questions, les réponses de l'élève sont plus ou moins imprécises, et il faut l'amener à retrouver dans toute leur netteté les explications qu'il a entendues. D'où deux inconvénients graves. Le premier est qu'on recommence la préparation du morceau, ce qui fait perdre un temps précieux dérobé au vrai contrôle; au lieu de « faire réciter » quinze élèves, on vérifie le travail de trois ou quatre seulement, et on ignore ce qu'ont fait les autres. Le second, c'est que les élèves seront portés à négliger le travail de mémoire, espérant au besoin rattraper leur insuffisance par leurs réponses aux questions sur le sens : le maître les aidant nécessairement à répondre à ces dernières questions, ils peuvent toujours avec un peu d'intelligence se tirer d'affaire, grâce au souvenir plus ou moins confus qu'ils gardent de la préparation faite à la classe précédente. Pour l'accessoire, l'essentiel est négligé. Contrôle insuffisant et mal entendu, voilà le résultat. Or un travail non contrôlé ou mal contrôlé ne tarde pas à se relâcher. C'est parce qu'on y entend mal cette interrogation de contrôle que, dans tant d'écoles, les textes de récitation sont mal sus.

Maintenant, faut-il distinguer la note de diction de celle qui sanctionne le travail de la mémoire proprement dit? Remarquons que, si l'étude de la diction a été faite longue-

ment et avec soin comme nous l'avons indiqué plus haut, tout élève qui saura bien son texte par cœur le dira par là même d'une façon correcte. Quand on fait apprendre d'abord les mots pour n'enseigner qu'ensuite à les dire, on sépare par une abstraction deux aspects du texte qui sont inséparables dans la réalité. Notre méthode d'explication au contraire embrasse le texte dans son unité concrète et vivante. Il n'y aura donc que peu de fautes de diction. Il faudra signaler celles qui se produiront encore; mais espérer les redresser maintenant est à peu près vain : une rapide observation faite au cours d'une interrogation de contrôle ne corrigera pas un vice que n'ont pu prévenir les lectures préalables individuelles et collectives répétées avec insistance qui ont constitué la préparation. Certes, il est juste de sanctionner par une note la chaleur, le goût, le sentiment apportés par l'enfant dans la diction d'un morceau; mais ces qualités d'expression résultent moins du travail que de certains dons naturels; aussi la note qui leur est attribuée doit, d'une part, avoir moins d'importance que l'autre (elle irait par exemple de 0 à 10, et la note de mémoire de 0 à 20), et d'autre part, n'être qu'un complément s'ajoutant à la note principale seulement dans le cas où celle-ci sera déjà bonne. Par exemple l'élève qui aurait mérité 14 sur 20 pour la récitation proprement dite, verrait majorer cette note d'un nombre de points variant de 0 à 10 attribués à la diction. Celui qui aurait mérité moins de 14 pour la note principale ne bénéficierait d'aucune majoration, quelles que fussent les qualités montrées par lui dans l'expression d'un ou deux fragments qu'il aurait pu savoir par cœur avec sûreté.

Ainsi donc, si le travail de préparation des textes de récitation est bien compris, si la diction préalablement

étudiée comme il convient en constitue la partie essentielle (la condition est nécessaire), l'interrogation de vérification n'aura à constater que le résultat du travail des élèves, la sûreté avec laquelle ils savent leur texte par cœur. Dans la mesure utile, tout le reste se trouve par là même contrôlé. Le maître invite un élève à réciter sa leçon; il l'aide d'un mot bref en cas d'hésitation; il le redresse de même en cas de faute dans la diction, en l'interrompant le moins possible; enfin, d'un seul mot encore, aussitôt la fin, il lui fait connaître la note méritée. Il procède ainsi avec un second, puis avec un troisième. La vérification de cette manière avance rapidement, et peut, si le texte est assez court, porter à chaque classe sur presque tous les élèves. A la sanction que constitue déjà une mauvaise note, peut s'ajouter une réprimande, une retenue; et, dans tous les cas, l'élève doit réparer son insuffisance. Le maître ne s'interdira point, quand l'épreuve lui en aura montré la nécessité, de relire un passage mal compris, ou même de reprendre une explication de détail déjà donnée. Mais il doit se rendre compte qu'il reprend ainsi et répète une partie de la préparation faite à la classe précédente. Cela a souvent son utilité; mais il vaut mieux attendre d'avoir complètement terminé l'interrogation de contrôle.

Les revisions devront être fréquentes. Lors de ces interrogations de revision, le maître devra encore, s'il veut que sa vérification soit vraiment effective, se borner à contrôler la sûreté avec laquelle le texte est récité, interrogeant le plus grand nombre d'élèves, et chacun sur le plus de textes possible, sanctionnant attentivement toute hésitation et toute défaillance.

IV

Nous résumerons notre pensée de la façon suivante :

1° En ce qui concerne le choix des textes de récitation :

a) on en apprendra très peu, mais la qualité en sera indiscutable.

b) ils seront en conséquence tirés des plus grands auteurs, sans en exclure les plus illustres de nos prosateurs, et en particulier les initiateurs et les propagandistes des idées modernes.

c) La liste en sera dressée au début de chaque année scolaire pour chaque cours; dans les écoles à plusieurs classes, les listes ne seront arrêtées définitivement qu'en conseil des maîtres, afin d'introduire, pour cet exercice comme pour tous les autres, une certaine unité dans toute l'école.

2° En ce qui concerne la préparation et l'étude des morceaux :

a) Les élèves, avant d'apprendre par cœur un texte, devront savoir le lire correctement et d'une façon expressive; l'*étude d'une diction correcte et expressive du morceau doit précéder le travail personnel de la mémoire. Ce point est essentiel.*

b) La lecture expressive du texte par le maître puis par les élèves, individuellement et collectivement, est la meilleure explication. Très souvent elle dispensera le maître de toute autre explication. En tout cas, on sera très sobre de ces commentaires grammaticaux ou autres qui, à l'école élémentaire, sont à la fois ennuyeux et prématurés.

c) Surtout quand il s'agira de prose, le maître, toutes les fois où cela est possible, profitera d'une leçon de lecture

pour faire connaître aux élèves, à l'aide d'une lecture faite sans commentaires, l'ensemble d'où il est extrait et auquel il emprunte tout son sens.

d) Enfin on fera des revisions fréquentes, le plus souvent inopinées, à l'aide d'interrogations rapides tenant les élèves en haleine, vérifiant surtout la sûreté et la précision des souvenirs de l'élève, et restant rigoureusement des interrogations de contrôle. Au début de chaque année scolaire, on revisera rapidement les morceaux appris dans l'année précédente.

Si les textes sont choisis et préparés selon cette méthode, puis gravés d'une façon sûre et définitive dans la mémoire des enfants, les exercices de récitation atteindront la fin pour laquelle ils sont institués à l'école primaire, et qui est, non pas comme on l'entend dire parfois, le développement de la mémoire, mais bien l'enseignement de la langue et de la littérature françaises. La mémoire de l'enfant est naturellement excellente, souple et fidèle : les exercices de récitation, comme tous les autres exercices de l'école primaire, ont moins pour but de la développer que de l'utiliser avec méthode en vue de l'acquisition du savoir utile. Gardant gravés dans sa mémoire des mots nouveaux dont il comprend le sens, l'enfant enrichira son vocabulaire. Obligé d'autre part pour apprendre son texte de le lire plusieurs fois sous la direction du maître, puis seul, il inscrira dans sa mémoire visuelle des formes graphiques correctes, et apprendra l'orthographe plus efficacement que par de fastidieuses dictées. S'assimilant enfin quelques-unes des plus belles pages qui aient été écrites dans notre langue, il en retirera un bénéfice certain de culture littéraire. Et que nos instituteurs ne disent pas que cette der-

nière ambition est excessive à l'école élémentaire. Dans nos écoles normales et dans nos écoles primaires supérieures, l'essentiel de l'enseignement littéraire ne consiste-t-il pas précisément dans l'étude méthodique de textes judicieusement choisis? Cet enseignement, comme tous les enseignements, doit être concret, positif, c'est-à-dire s'appuyer sur les faits : et, ici, s'appuyer sur les faits, c'est étudier des textes en prose ou en vers. L'enfant d'école primaire qui aura étudié avec méthode cinquante beaux vers de Hugo, qui aura appris à les dire avec expression, qui en aura senti vivement le rythme et l'harmonie, qui par conséquent les comprendra suffisamment pour les aimer, qui, enfin, par un travail répété les aura gravés dans sa mémoire d'une façon précise et sûre, aura de Victor Hugo une connaissance modeste sans doute mais réelle : plus réelle et d'une plus grande valeur éducative que celles que retiraient autrefois les élèves de l'enseignement primaire supérieur de nombreuses leçons de littérature abstraite.

A. Aubin.

Les Femmes aux cours de la Sorbonne en 1810.

Il me souvient d'avoir été couronné, en 1853, quand je terminais ma seconde au lycée de Mâcon, par un vieillard qui avait connu André Chénier, et qui avait combattu avec lui, dans la presse de 1791, pour la royauté en péril.

C'était Charles de Lacretelle.

Sa vie de publiciste et de professeur est intéressante à feuilleter. On y verra que c'est lui qui, le premier, en 1810, entreprit d'ouvrir aux jeunes filles les amphithéâtres de la Sorbonne.

*
* *

Né en Lorraine en 1766, venu à Paris à vingt ans pour y chercher fortune, travaillant à l'*Encyclopédie méthodique* de Panckoucke à raison de dix louis par mois, il se rencontra avec André Chénier en 1791 au club des Feuillants, où se réunissaient les partisans de la royauté constitutionnelle; avec lui (il avait vingt-cinq ans et Chénier vingt-neuf), il mena dans le *Journal de Paris* une campagne ardente contre Brissot et les Girondins.

Quand vinrent les mauvais jours, il esquiva l'échafaud en s'enrôlant dans un régiment, tandis que son ami Regnaud de Saint-Jean-d'Angély se réfugiait, lui, dans les charrois militaires.

La Terreur passée, il reprit le combat, mais en portant dès lors, dans les polémiques de presse, cette courtoisie qui resta la marque de distinction de son talent. Il plaida, lui, l'ancien adversaire des Girondins, pour qu'on rendît à la liberté et qu'on réintégrât à la Convention les survivants du parti; alors que toute la presse royaliste s'acharnait sur Louvet, coupable d'avoir

persisté à défendre cette Révolution qui l'avait proscrit, il écrivait à sa veuve, le 25 juin 1798 : « Jamais il n'est sorti de ma plume un trait envenimé contre lui. » On lui savait gré de cette modération dans le camp adverse. Lorsqu'il fut proscrit, après la prise d'armes royaliste du 13 vendémiaire (octobre 1795) dont il avait été un des meneurs, c'est Daunou, un de ces Girondins qu'il avait défendus un an auparavant, qui fit rayer son nom et obtint qu'il ne fût pas inquiété.

Une nouvelle proscription, à la suite du 18 fructidor (fin de 1797), fut plus sérieuse ; il dut passer plus de deux ans en prison. C'est le 18 brumaire qui lui rendit la sécurité.

* * *

En somme, de 1791 à 1801, Lacretelle avait vécu en journaliste. Dans les dix années qui suivirent, il se retira de la presse militante (c'était par trop périlleux sous un maître comme Napoléon I[er]) ; il se donna à des travaux de librairie, tels que son *Histoire de la Législative, de la Convention, et du Directoire*, six volumes où il racontait les événements récents dans lesquels il avait été tout à la fois témoin et acteur ; un instant il collabora au *Publiciste*, espèce de revue que dirigeait son ami Suard, son patron depuis vingt années, et où travaillait aussi François Guizot, alors à ses débuts.

Mais le *Publiciste*, si inoffensif qu'il s'efforçait d'être, ne devait pas trouver grâce devant l'ombrageuse police impériale et allait être supprimé vers la fin de 1810. C'est sans doute en prévision de cette disparition attendue que Lacretelle songea à s'ouvrir une autre carrière, celle du haut enseignement. L'amitié de Fontanes, alors grand maître de l'Université, lui en facilita l'entrée ; Fontanes avait traversé les mêmes milieux que Lacretelle ; il appréciait son talent, fait surtout de souplesse et de modération. On organisait alors les Facultés, créées par le décret du 17 mars 1808. Dès le 6 mai 1809, Fontanes nomma Lacretelle « adjoint » à Charles Levêque, professeur titulaire « d'histoire et de géographie anciennes » à la Faculté des Lettres de Paris. Et c'est ainsi que ce galant homme, qui avait vu la Révolution et venait de la raconter à sa manière, se trouva

associé à la tâche de raconter l'histoire et la géographie de l'antiquité!

Quand il eut à suppléer effectivement Lévêque, il introduisit une innovation qui fut une petite révolution : Lévêque, selon la coutume de l'ancienne Université, faisait ses cours en lisant des « cahiers » rédigés d'avance, qui ne variaient guère d'une année à l'autre. Lorsqu'il eut à réclamer le concours de son suppléant, il lui passa tout simplement ses *cahiers*. Mais Lacretelle, rompu par vingt années de contact avec l'opinion publique, rejeta bien vite cette routine et se mit à improviser ses leçons. Grand émoi dans les salles du collège du Plessis, « aux murs du vieux Plessis de mousse revêtus... », où on avait installé tant bien que mal la Faculté des Lettres! Pour le coup, les auditeurs affluèrent! Un professeur qui ne lisait pas, qui parlait d'abondance.... Il y avait beau temps, même en remontant aux souvenirs d'avant 1789, que cela ne s'était vu....

Et bientôt après les jeunes gens (ceux du moins que la conscription n'avait pas ramassés), on vit arriver les jeunes filles! Lacretelle, évoquant plus tard ses souvenirs, rappelle ce succès en jolis vers, dans la manière du temps, délicatement émus :

Et voilà qu'un essaim de naissantes beautés,
Sous les yeux vigilants de parents respectés,
Illuminait ces murs d'une clarté divine....

Mais les autres professeurs, soit jalousie, soit routine, — peut-être les deux, — se scandalisèrent de cette invasion féminine.

... Des vieux professeurs les ombres s'indignèrent;
Leur robe s'agita, leurs rabats se plissèrent;
Jansénius en feu sur nos bancs reparut;
Même le bon Rollin trembla pour mon salut....

Le « bon Rollin », ce devait être Charles Lévesque lui-même, le titulaire de la chaire d'histoire ancienne. Je ne saurais discerner, en parcourant la liste des professeurs de la Sorbonne de 1810, quel pouvait bien être « Jansénius », à moins que ce ne fût le doyen lui-même, le grand Royer-Collard!

Toujours est-il qu'une décision du conseil de la Faculté interdit aux femmes l'accès des cours de la Sorbonne.

Défense à la beauté de paraître au Plessis...

Et Lacretelle,

> De la foudre frappé, sur *sa* chaire déserte...

dut renoncer à l'espoir d'inaugurer l'enseignement supérieur des jeunes filles.

Trente ans plus tard, en 1840, devenu le doyen d'âge des professeurs de la Sorbonne, il protestait encore contre cette étroite conception :

« L'entrée des différents cours de la Faculté des Lettres reste depuis près de trente ans interdite aux femmes[1].... » Il remarque à ce sujet que cette interdiction n'existe pas au collège de France, non plus que dans les Facultés de province, et il cite à ce sujet la Faculté de Lyon, où deux professeurs, l'un bien oublié aujourd'hui, François, dans la chaire d'histoire, et Edgar Quinet, dans la chaire de littérature étrangère, voyaient les dames se presser à leurs leçons, sans que leurs collègues en prissent ombrage.

Et Lacretelle ajoute : « Je ne cesserai de réclamer contre cette défense qui me paraît excessivement timorée, *et qui après tout est inique*. Je demande d'abord si on a le droit de priver des femmes d'un genre d'instruction attrayant et utile, dont elles peuvent faire usage dans l'instruction de leurs enfants, ou qui peut seconder l'attrait qui les porte vers divers genres de littérature sérieuse. Pour plusieurs, cette instruction peut devenir une ressource qu'on n'a pas le droit de leur refuser.... »

Cette revendication est bien timide encore; Lacretelle ne réclame que l'entrée aux cours publics, il ne parle pas de l'admission aux examens et aux grades. Mais, venant d'un esprit aussi pondéré que le sien, la protestation n'en a que plus de force, et on peut s'étonner que, même longtemps après l'heure où il la faisait entendre (en 1840, ai-je dit), les portes de la Sorbonne soient restées fermées aux femmes. Si je ne me trompe, c'est seulement sous le ministère Duruy, entre 1863 et 1869, qu'elles commencèrent à s'ouvrir timidement.

*
* *

Si Lacretelle perdait un charmant auditoire, du moins les consolations ne lui manquaient-elles pas; dès le 22 août 1810, il

1. *Testament philosophique et littéraire*, 1840, t. II, p. 321.

était élu de l'Académie française; en juillet 1812, il devenait professeur titulaire, toujours d'histoire ancienne, à la place de Lévesque.... Mais, la compensation la plus douce, il la rencontra dans sa vie privée; parmi ses auditrices de 1810 était une jeune fille, Marie-Honorine Benon...... A la place des leçons publiques désormais interdites, elle lui fit demander des leçons particulières, et c'est ainsi que, reçu dans sa famille, il finit par l'épouser en 1814. Il avait quarante-huit ans. Ce mariage lui apportait l'aisance et l'indépendance.

*
* *

Le reste de la vie de Lacretelle s'écoula harmonieusement, on peut le dire. Ce n'est pas le lieu de la raconter; il suffira de rappeler qu'en 1827 cet ancien défenseur de la royauté, aux jours où on risquait la prescription en osant la défendre, protesta courageusement contre le projet de loi qui tendait à supprimer la liberté de la presse et encourut ainsi la disgrâce de Charles X. Il continua d'ailleurs à professer à la Sorbonne jusqu'aux approches de 1848, mais il s'habituait de plus en plus à prolonger son séjour en Mâconnais, au pays de sa femme, dans sa jolie propriété de Bel-Air, aux portes de Mâcon. C'est à Mâcon même qu'il s'éteignit doucement le 26 mars 1855. On pourrait souhaiter que le lycée de jeunes filles de cette ville reçut le nom du littérateur distingué qui, en 1810, ouvrait aux femmes son cours de la Sorbonne et qui, trente ans plus tard, protestait contre l'exclusion dont on les avait frappées.

Cl. Perroud.

Les Sujets de rédaction au cours moyen et au Certificat d'études primaires.

Durant l'enquête ouverte, en octobre 1916, sur la réforme du certificat d'études primaires, la question des sujets de composition française fut souvent agitée dans les conférences. Voici quelques exemples des discussions auxquelles elle a donné lieu.

M. l'Inspecteur d'Académie de Seine-Inférieure insista sur la nécessité de présenter le sujet de rédaction sous une forme concrète et attrayante :

La rédaction, dit-il, est l'épreuve la plus difficile du certificat. Que pensez-vous du sujet que voici :

« Un fermier se lamente : ses chevaux sont fréquemment malades, ses bœufs s'engraissent mal, sa basse-cour lui donne de maigres profits. Le professeur d'agriculture, consulté, visite la ferme; il y trouve des écuries et des étables étroites, basses, obscures, malpropres, et il donne les conseils qu'il juge nécessaires.

« Reproduisez les plaintes du cultivateur; racontez la visite du professeur d'agriculture et dites ses conseils. »

Ce sujet a été donné dans la Seine-Inférieure il y a quelques années.

Eût-il mieux valu le donner sous cette forme : « Des inconvénients de l'incurie à la ferme »?

Toute la conférence fut d'avis que la première donnée était préférable. Et, en effet, elle présente la question sous une forme dramatique; il s'agit d'une histoire, et rien n'intéresse plus les enfants qu'une histoire. Ils feront donc un meilleur devoir avec la première donnée qu'avec la seconde.

De même, s'il s'agit des avantages de l'ordre, ne leur présentez pas la question d'une façon abstraite, mais proposez-leur plutôt le texte que voici :

« Peu docile aux conseils de sa mère, Paul néglige de mettre en ordre son petit matériel d'écolier. L'heure de partir pour l'école est arrivée, mais Paul ne peut retrouver son porte-plume. Il vide fréquemment son carton, s'emporte.... C'est en vain.

« Au bout de quelque temps, sa mère intervient. Le porte-plume est enfin retrouvé, mais des livres et des cahiers ont été froissés, salis!... La mère gronde doucement son fils.

« Racontez la scène et reproduisez les conseils donnés à Paul. »

Troisième exemple. On nous recommande plus que jamais de protéger les oiseaux. Ne demandons pas à nos enfants les raisons de cette recommandation, mais proposons-leur une petite historiette, celle-ci, par exemple :

« Une hirondelle, au retour de la belle saison, trouve son nid presque détruit. C'est un enfant qui, en manière de distraction, l'a démoli à coups de pierres.

« Par hasard l'enfant se trouve au-dessous du nid quand arrive l'hirondelle; il voit l'embarras de l'oiseau, il assiste les jours suivants à la reconstruction du nid. Son père lui fait remarquer l'énorme travail de l'hirondelle et lui donne des conseils.

« Racontez le retour de l'oiseau; décrivez les observations de l'enfant, dites les conseils du père et les regrets du jeune étourdi. »

Voici encore un sujet qui intéressera les enfants et qui, les intéressant, les fera travailler avec plus de goût :

« Une automobile passe à grande allure, dans une rue fréquentée. Piétons et voitures se garent de leur mieux. Mais une famille, le père, la mère, avec leurs deux enfants, n'ont aperçu que bien tard l'automobile. Auront-ils le temps de gagner le trottoir?

« Retracez la scène et donnez-lui un dénouement. »

Enfin, voici encore un sujet agréablement présenté :

« Une petite fille, étourdie parfois, mais bonne, quelquefois grondée en classe, souvent aussi encouragée, va quitter l'école après avoir obtenu le certificat d'études.

« Elle se rend auprès de sa maîtresse pour la remercier, et, afin de lui donner un témoignage de reconnaissance, elle lui porte un petit bouquet qu'elle a fait elle-même avec les fleurs de son jardin.

« Rapportez les paroles de l'enfant et la répon se de la maîtresse. »

On fut partout d'avis que les sujets que j'indiquais étaient intéressants. « Oui, ajoutai-je, ils le sont, mais ils ne se trouvent pas tout seuls. Il faut les chercher. Le génie est une longue patience, à l'école comme ailleurs. Cherchons donc, travaillons chaque jour, ne laissons aucun exercice sans y apporter tous nos soins, et ainsi, tout naturellement, sans effort apparent, sans surmenage, nous aurons des certificats d'études et de bons.

*
* *

Dans la Loire-Inférieure, on ne repousse pas tous les sujets historiques ou scientifiques, mais si l'on choisissait les textes de rédaction dans l'histoire ou dans les sciences, on prendrait soin de s'en tenir aux questions smples et essentielles :

Les sujets de composition française ont été fort discutés; on voulait s'en tenir aux lettres, aux récits, aux descriptions (celles-ci bien difficiles) et on condamnait absolument les sujets d'histoire, de géographie, d'instruction civique qu'indiquent les règlements; on avait raison, s'il s'agit de sujets très particuliers (exemple : décrire le canal de Nantes à Brest; quelles sont les différentes juridictions?); un élève, même excellent, parce qu'il a été absent de la classe quelques jours, parce qu'il a une défaillance de mémoire ou même parce qu'il n'est pas tenu de savoir ce détail, peut être incapable de les traiter. La rédaction doit prouver que l'enfant est apte à exprimer dans un langage clair et avec ordre quelques idées, des sentiments, un jugement. Il est entendu que dans la vie, le cultivateur ou l'ouvrier n'aura guère qu'à écrire des lettres, dresser des factures, faire des commandes; mais il parlera de politique, il aura une proposition à faire au Conseil municipal; il jugera telle ou telle manière de se conduire. Pourquoi donc systématiquement éloigner de l'école des exercices qui les pré-

parent à s'exprimer sur ces questions en lui en fournissant la matière et les mots !... Les sujets empruntés à tout l'enseignement (histoire, géographie, hygiène, instruction civique) bien choisis, c'est-à-dire assez généraux pour mettre en jeu autre chose que la mémoire, sont excellents; l'enfant a quelque chose à dire et il peut le dire. Par exemple : qu'est-ce qu'un canal? En avez-vous vu? Citez-en. A quoi servent les canaux? Ne font-ils pas double emploi avec les chemins de fer?...

— Vivait-on en France au temps de Louis XIV comme de nos jours? (agriculture, — industries, — droits des hommes, — moyens de communications). — Les lois. A quoi servent les lois d'un pays? Comment sont faites les lois en France? Pourquoi faut-il obéir aux lois?

*
* *

Aucune conférence n'aurait sans doute banni les sujets historiques ou géographiques tels qu'ils viennent d'être définis. Mais la grande majorité leur préfère les simples récits, les descriptions d'objets ou de sites, mieux encore les descriptions de scènes vivantes, les narrations, les petits drames. Cette opinion, très générale, est exprimée dans le passage suivant du rapport de M. l'Inspecteur d'Académie du Finistère.

Il est une épreuve où le choix des sujets est un point capital, c'est la composition française. En présence de la médiocrité des résultats obtenus, on a pu se demander si le genre des sujets donnés depuis plusieurs années n'était pas responsable de cette insuffisance. On a pu se demander si, en particulier, certains de ces sujets, la description, était bien de l'âge des enfants. Certains même iraient plus loin et désireraient le retour à la lettre du règlement et à la rédaction de genre simple, portant sur l'instruction morale et civique, l'histoire et la géographie, les notions élémentaires des sciences avec leurs applications. Nos élèves n'ont pas d'imagination, dit-on, et leur vocabulaire est si pauvre : au moins avec des sujets de cette nature, ils auraient des idées et par suite des mots pour les exprimer. La question fut donc posée dans les différents centres de conférence. Personne n'a élevé la voix en faveur des sujets ainsi compris. On

est unanime à penser que ce serait détourner la composition française de son but, la dénaturer : autant la supprimer. Or, on tient à elle. Puisque de l'école « l'enfant doit emporter une somme de connaissances appropriées à ses futurs besoins, de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, de l'ordre et de la justesse dans la pensée, le langage », la composition française a une place marquée parmi les épreuves d'un examen qui permet de se rendre compte de la mesure dans laquelle ce noble but a été atteint. Bien mieux cette place est l'une des premières, sinon la première, car c'est à cette épreuve surtout qu'il appartient de fournir la preuve que l'enfant est capable d'observer, de sentir de penser par lui-même, et d'exprimer ce qu'il a senti et pensé. Conservons donc à la composition française le caractère qu'elle a depuis quelques années. Continuons de donner aux candidats des sujets d'observation et des sujets d'imagination, à condition que les premiers se rapprochent des seconds. Car c'est une erreur de croire que l'enfant n'a pas d'imagination. En réalité, c'est la faculté qui domine chez lui; c'est par elle qu'il pense, par elle qu'il sent. Si nous lui donnons des descriptions, quelque difficulté que présente ce genre de sujets, puisque pour bien décrire il faut sortir de soi et que l'enfant est très égoïste pour être capable de cet effort, si nous lui donnons des descriptions, il saura, n'en doutons pas, rendre compte de ce qu'il a vu, il saura traduire naïvement ses impressions. Mais si vous voulez qu'il le fasse avec joie et avec succès, que les thèmes de ces descriptions ne soient pas des objets, des lieux, des natures mortes, mais des scènes vivantes. L'enfant aime la vie et le mouvement; demandez-lui de les décrire. Il se rendra avec plaisir à cette invitation.

Parmi les sujets descriptifs, beaucoup de maîtres expérimentés donnent la préférence à ceux qui, suggérés par des textes connus, en sont la suite et le prolongement. Exemple : le héron, ami et voisin de la cigogne, vient lui faire visite. Il arrive juste au moment où sort le renard, serrant la queue et portant bas l'oreille. La cigogne raconte au héron : 1° avec colère, le triste repas qu'elle a fait chez le renard; 2° avec malice, la façon dont elle s'est vengée du rusé compère. Ils présentent, ces sujets, l'avantage, le très précieux avantage d'offrir à l'élève un tremplin

d'où il s'élance allègre et confiant. Ils excitent l'esprit de l'enfant, lui donnent l'essor et le soutiennent dans son vol.

Aussi ces mêmes maîtres ont-ils fait bon accueil à la méthode suivante qui leur a été suggérée : récit fait ou lu par le maître, anecdote, conte, légende, exploit héroïque, etc... repris la plume en main par l'élève ou le candidat. Une petite minorité cependant exprime la crainte que cette épreuve ainsi comprise n'ait pour conséquence de réduire la composition française à un simple exercice de mémoire, de supprimer cet effort de réflexion et de pensée qu'il importe de demander avant tout l'enfant. Il leur est démontré que cette crainte n'est pas justifiée. L'expérience prouve que les enfants voient, sentent, entendent chacun à sa manière. Le même récit fait devant trente d'entre eux est reproduit de trente façons différentes. Chacune de ces façons est révélatrice du tempérament, du caractère, de la sensibilité, du tour d'esprit, en un mot de la personnalité de chacun. Ainsi, maintenir la composition française telle qu'elle a été comprise ces dernières années, faire dans le choix des sujets une part plus grande aux sujets d'imagination, quelque forme qu'ils prennent, description ou narration, tel est le vœu exprimé par la plupart des conférences.

L'Excursion.

« Dans toutes les Écoles normales d'instituteurs les élèves-maîtres seront conduits plusieurs fois dans l'année dans trois écoles-types de la région, école à trois classes, école à une seule classe, école mixte. »

(Instructions annexées aux programmes du 4 août 1905.)

C'est pour obéir à cette judicieuse prescription qu'un matin d'octobre 1917, la « troisième année » de l'École normale de Châlons-sur-Marne débarquait à la petite gare de Coligny en Champagne. Les casquettes galonnées d'or se mêlaient un instant sur le quai aux képis des permissionnaires. Et la même joie brillait aux yeux de ces jeunes soldats qui se hâtaient vers leurs familles avec une impatience d'écoliers comme aux visages des grands élèves à l'uniforme sombre qui se formaient d'eux-mêmes et militairement en colonne pour une étape de trois bonnes lieues.

Mais, passé le village dont l'humble physionomie ne répond guère à la splendeur du nom, ce bel ordre se modifiait et la colonne se dédoublait librement. En tête, le groupe des « éclaireurs », ayant pris successivement le pas d'instruction, puis le pas accéléré, puis le pas précipité des chasseurs à pied, fut bientôt l'avant-garde détachée du bataillon normalien. Avant-garde hardie qui repérait avec soin les paysages, s'orientait du haut des crêtes et découvrit la première, sur sa gauche, le Mont Août, cette borne solitaire et triste que la nature a plantée entre Champagne et Brie, entre la plaine et la falaise. Derrière ces marcheurs intrépides, le groupe des « philosophes » s'en venait d'une allure plus lente, suivant au fil de la route le fil des idées,

comparant déjà les formes diverses de sa future activité scolaire et laissant déborder son enthousiasme dans la grâce ensoleillée du jour. Mais quel sage a dit justement que l'enthousiasme n'est pas une méthode? Une fois de plus, ce qui devait arriver arriva : les philosophes s'égarèrent. Cette disgrâce leur advint alors qu'ils traversaient le petit bourg d'Aulnizeux : ayant poussé droit devant eux sans souci des détours du chemin, ils durent errer quelques minutes entre une cour de ferme et des champs labourés. Ils tombèrent heureusement sur une troupe de soldats que des officiers passaient en revue. Complaisants, les hommes bleus les remirent sur la bonne voie.

C'est la voie, désormais historique, qui longe au nord les marais de Saint-Gond et, franchissant ruisseaux et tourbières dessert ces villages, hier inconnus, dont les noms, depuis la Marne, s'inscrivent pour toujours aux fastes de nos régiments : Vert-la-Gravelle dont les Allemands, le soir du 5 septembre 1914, allumèrent les maisons de bois et de craie comme une immense torche destinée à éclairer leur progression dans la nuit; Coizard, à l'orée des bois d'où l'ennemi déchaînait par moments sur la vallée les rafales de ses mitrailleuses; Joches, dressant au bord de son ru des murs couleur de rouille, d'informes ruines que battirent tour à tour les deux artilleries et d'où nos 75 débusquèrent pour accélérer sa retraite les arrière-gardes de Bulow. Partout, sauf à Courjeonnet et à Villevenard, épargnés presque en entier dans la grande épreuve, les images de cette bataille de six jours se lèvent tragiquement du sol et des eaux. Certains élèves-maîtres qui traversèrent ces lieux en fugitifs, pressés par l'avance ennemie à la veille de la lutte, se font aujourd'hui les cicérones de leurs camarades par ces mêmes chemins où, naguère, ils couchèrent à la belle étoile. Ils leur montrent d'un signe expert les positions de batteries sous les arbres et les tombes près des écoles. Pauvres écoles qu'enveloppa l'effroyable tourmente! L'une garde encore, enchâssé dans sa façade comme un joyau de guerre, l'obus allemand de 77 qui devait la démolir mais qui n'a pas éclaté; l'autre, en bordure d'une petite place rustique, n'est plus que décombres calcinés par le feu et lavés par la pluie. Dispersées en pleins champs ou groupées au voisinage des routes, les tombes se révèlent de loin par les cocardes

tricolores que le *Souvenir français* suspend pieusement à leurs croix. Tous les fronts se découvrent devant ces tertres où les vainqueurs de la Marne dorment avec leurs uniformes pour linceuls, alertes fantassins que fauchèrent les balles, dragons dont une volée de shrapnells arrêta le magnifique élan.

L'impression funèbre s'accroît à mesure qu'on se rapproche des marais. C'est qu'en dépit du soleil, des lambeaux de brume traînent à la surface de ces eaux mortes hantées des courlis et des oies sauvages, et d'où jaillissent, par endroits, de grêles bouquets d'aulnes et de peupliers. La double mélancolie de l'automne et du paysage oppresse les jeunes promeneurs pensifs. Par delà ces canaux qui découpent en lignes droites le sol mourant, leur regard s'arrête sur les tours de Mondement qui couronnent au sud les collines, et remonte au nord vers les masses forestières où Fèrebrianges et Congy cachent leurs maisons blanches. Et le silence agit puissamment sur leurs âmes dans ce cadre épique, aujourd'hui presque désert. Au sortir de la zone du front qu'emplissent chaque jour des roulements de canonnades, des passages d'avions et des rumeurs de troupes, la tranquillité de ces campagnes leur paraît insolite. En vain cherchent-ils au ciel l'habituelle ronde des grands oiseaux de toile et d'acier. Seul, un biplan qui, de loin, semble frôler de ses ailes les vastes bois d'Étoges viendra, le soir, animer insuffisamment l'horizon.

On devine bien que les deux groupes, — éclaireurs et philosophes, — s'étaient enfin rejoints pour faire une entrée solennelle dans Villevenard, but de leur excursion. Ce village est en train de devenir célèbre, depuis qu'un maître écrivain, M. Ch. Le Goffic, en a fait comme le centre d'intérêt de son dernier livre : *Les Marais de Saint-Gond*. Mais, avant la lecture de ce dramatique récit, tous les archéologues ne savaient-ils point qu'un instituteur doublé d'un savant avait rassemblé là, résultat de ses fouilles heureuses, une des plus riches collections d'objets des périodes préhistorique et gallo-romaine? D'autre part, comme il avait tenu journal de l'invasion, alors qu'elle s'accomplissait sous ses yeux, nos jeunes gens brûlaient d'interroger en M. Roland un témoin véridique des grands jours de la Marne. Et, accentuant de sa présence le plus aimable des

accueils, voici que M. l'Inspecteur primaire arrivait lui-même tout exprès pour ajouter une partie « technique » au programme de la journée.

Certes, la journée fut bien remplie et féconde en suggestions variées. Mais il convient d'oublier, en ces temps de restrictions, celles qu'un déjeuner collectif put, d'abord, inspirer à des appétits de dix-huit ans. Disons tout simplement que ce simple repas fut servi dans une vieille auberge de France où Jean-Jacques eût aimé faire asseoir son Émile, après une course pareille à celle que venaient de fournir nos élèves-maîtres. Et, tout de suite, commence la visite de l'école mixte où M. l'Inspecteur explique avec une élégante précision la bonne exposition du local, la valeur hygiénique d'un mobilier neuf et l'intérêt d'un musée dont les collections ne s'enferment point tout entières dans quelque sombre armoire pour en sortir difficilement, mais sont disposées sur les murs pour le plaisir des yeux et presque à la portée des doigts. Il insiste sur l'importance d'un recrutement qui s'augmente ici de la présence de nombreux réfugiés; il dit le mérite d'une organisation qui, superposant les cours en deux classes au lieu de les multiplier dans deux écoles spéciales, règle mieux les efforts de l'instituteur et de l'institutrice; il montre qu'aux préparations complexes et dispersées la coéducation substitue une pratique efficace et simple, et que la division du travail garde son prix en passant des besognes de l'atelier ou du laboratoire à celles de l'enseignement. Garçonnets et fillettes interrompent un moment leurs devoirs pour considérer ces visiteurs imprévus et graves dont la curiosité, pourtant, ne les intimide pas, car ils la sentent faite de sympathie pour leurs petites tâches. La vivacité champenoise sourit au fond de leurs yeux noirs. A l'heure de la récréation, ils font cercle, déjà familiers, autour du groupe qu'un photographe « prend » pour illustrer l'histoire de sa promotion. Scène amusante qui se passe dans une belle cour en terrasse, à deux pas d'un jardin si riche en légumes que la circulaire relative à la surproduction horticole s'y lit vraiment sur le terrain. Et M. Roland s'étant éloigné quelques minutes pour répondre à la demande urgente d'un officier d'administration dont le convoi marque un arrêt à Villevenard, son chef en

profite pour révéler à de futurs maîtres la surprenante activité de cet éducateur dont la guerre, en l'absence du maire mobilisé, a fait un administrateur à qui rien n'échappe : réquisitions, ravitaillement, œuvres d'assistance et qui, loin de fuir les responsabilités nouvelles, cumule avec un zèle le plus souvent gratuit les plus lourdes fonctions. — « Ils sont comme cela des centaines dans la circonscription », conclut M. l'Inspecteur au moment où le bon maître revient, joyeux de nous entraîner vers son Musée.

Musée historique et non plus musée scolaire, — voici le domaine où l'archéologue se délasse des travaux du secrétaire de mairie et, patiemment, méthodiquement, augmente chaque jour la collection la plus ancienne et la plus vaste que nous ayons vue. Il s'agit, bien entendu, de collection personnelle et faite sur place, car il est si facile de grouper des pièces d'origine lointaine et suspecte et de s'improviser « préhistorien » sans souci de démonstration! Ici, pas une arme, pas un débris de squelette, pas un vase qui ne se rapporte étroitement à la vie des premiers hommes établis sur les bords des marais de Saint-Gond, qui n'en révèle l'industrie, les coutumes, et jusqu'aux croyances. De l'âge de la pierre éclatée aux temps mérovingiens, ce sont, fixés sur les murs ou posés soigneusement sur des planchettes, les objets les plus abondants et les plus propres à stimuler l'imagination de futurs chercheurs. Quelle joie pour des esprits curieux d'entendre une voix autorisée dire comment se forme une vocation d'archéologue, comment des fouilles livrent les secrets des millénaires et comment le passé rejoint le présent dans la persistance des mêmes conditions géographiques et climatériques! Râcloirs et pointes de flèches, coups de poings et tranchets de carnisation passent de main en main, puis c'est le tour des élégantes poteries d'argile rouge ou brune, si fraîches qu'elles semblent façonnées d'hier et dont M. Roland a trouvé un grand nombre dans le cimetière mérovingien de Bannes, puis celui des armes franques parmi lesquelles l'épieu voisine sur une panoplie avec le terrible scramasaxe. Trésor de la collection épargnée par l'avidité des Allemands, que les objets d'or ont seulement tentés, voici la belle hache de pierre, arme d'un chef, emmanchée dans un bois de renne; les haches votives offertes

dans l'ombre des sépultures au souvenir des guerriers morts; les perles de calaïs dont les femmes de l'âge des menhirs ornaient leurs cous et leurs bras nus. Une admirable coupe en verre, de l'époque gallo-romaine, — peut-être un de ces vases de Myrrhène chers aux élégances du Ier siècle, — brille toute rose dans la pénombre du cabinet. Entre les dents d'un squelette on aperçoit encore le denier de Charon. Mais le possesseur de ces richesses n'a point dédaigné des vestiges plus récents, trouvés sur les champs de bataille de septembre 1914. C'est une éloquente et dernière leçon d'histoire que donnent dans la salle de la mairie les débris d'armes et d'équipements abandonnés par les modernes Barbares, depuis l'aigle du casque jusqu'à cet écusson de « Gibraltar », qui, cousu sur la manche de certains soldats, fit parfois confondre avec une troupe anglaise un régiment westphalien.

Par les champs où pointe déjà la jeune verdure des avoines, à travers les vignes étalant à flanc de coteau l'alignement géométrique et noir de leurs ceps, la caravane se hâte à présent vers les grottes que M. Roland mit à jour et qui sont devenues, à titre préhistorique, une propriété départementale dont il est le gardien. Qu'ils plongent leurs regards dans ces chambres sépulcrales dont les parois taillées à coups de hache s'ornent, parfois, de mystérieux dessins ou que, lisant pour eux le paysage quaternaire dont les grandes lignes se sont conservées entre la forêt au nord et les marais au sud, leur guide leur désigne l'emplacement d'une cité lacustre dont il a vu les pilotis émerger de la tourbe, plusieurs élèves sentent alors comme lui leur curiosité devenir passion. « Il manque à ma chaîne un anneau : c'est l'âge de bronze, mais il gît là », dit M. Roland en montrant ces étendues palustres auxquelles il compte arracher bientôt leurs derniers secrets. Contagion d'un bel exemple! Je ne serais pas surpris que l'un de ses jeunes auditeurs vienne à cette occasion lui prêter demain le plus enthousiaste des concours.

Nous quittons ces hypogées où, — qui l'eût cru? —, à douze mille ans de distance, imitant les troglodytes qui les avaient percées dans la craie, les habitants de Villevenard se réfugièrent pendant la bataille de la Marne. Et, pour terminer la journée, c'est vers la bataille encore que M. Roland, infatigable, nous

conduit. La route, qui se glisse entre la falaise calcaire et les marais de plus en plus réduits, tourne au sud, franchit le Petit-Morin et monte en lacets vers des collines boisées : c'est le fameux « défilé » de Talus-Saint-Prix et, là-haut, dominant l'immense horizon de la Champagne et de la Brie, le Signal du Poirier offre la plus tragique des évocations. En « s'égaillant » nos promeneurs atteignent bientôt ce sommet où, mieux qu'un récit, des tombes, toujours des tombes, disent l'âpreté du choc entre la garde prussienne et les tirailleurs de la première division marocaine. Sur cette crête étroite, deux fois perdue et deux fois reprise, les fantassins du 77e soutinrent aussi l'attaque de plusieurs régiments et, cause initiale de la victoire de Foch, le barrage plia mais ne céda pas. Il n'est pas besoin de longues explications tactiques pour comprendre ici l'histoire : en la faisant revivre sous nos pas à l'un des endroits les plus pathétiques de la grande guerre, l'instituteur de Villevenard achevait noblement son programme.

Redescendus dans la vallée où l'automne dorait les cimes des grands peupliers qui ont vu s'écouler la retraite allemande, mais où la nature, selon la mélancolique expression de M. Ch. Le Goffic, « étouffe déjà les ruines sous son chant », les élèves-maîtres regagnèrent au crépuscule, par un train départemental, la grande ligne qui dessert l'École normale de Châlons-sur-Marne. Un clair de lune qui favorisait singulièrement l'audace des avions ennemis, — ils bombardaient juste à cette heure la ville où nous allions, — était, malgré tout, propice à ces réflexions nocturnes que la sagesse affirme les meilleures. Il parut bien à celui qui les accompagnait que la journée laissait dans l'esprit des élèves ces deux images précises : une petite école rurale bien adaptée à sa fonction ; — un instituteur modeste qui, s'étant fait l'historien local des plus anciennes civilisations et le bon serviteur de la communauté, trouve dans un village les plus belles raisons d'y vivre. Après de telles expériences et revenant enseigner dans ces mêmes campagnes, nos jeunes gens s'y sentiront sans doute moins dépaysés. Ils comprendront mieux aussi le rôle éminent que joue dans la vie française, et jusque dans les coins les plus reculés du territoire, cette école nationale qu'ils s'apprêtent à servir. N'en sauront-ils pas maintenir plus

fermement les principes pour les avoir vus réalisés sur place et pour en avoir mesuré la force en ces jours d'épreuves ? C'est ce qu'il est permis d'espérer. Après des guerres cruelles qui avaient désolé longtemps l'île de Crète, le sage Idoménée, désireux d'assurer la sécurité, l'honneur et l'abondance au peuple de Salente, demanda conseil à Mentor : « Il faut, dit celui-ci, faire garder inviolablement les lois de Minos pour l'éducation des enfants[1]. »

Alexis Léaud.

---

1. *Télémaque*. Livre X, chap. iv.

Un grand artiste[1].

« Désigner un grand artiste, indiquer les raisons de ce choix.
« Établir un exposé de l'ensemble de son œuvre permettant à
« un professeur de dessin d'en faire une causerie à ses élèves. »

*
* *

« Désigner un grand artiste »…. trois noms me viennent ensemble à l'esprit, trois grands noms dont l'évocation suffit pour faire défiler devant mes yeux une suite de chefs-d'œuvre… chefs-d'œuvre, par l'expression puissante du sentiment de la vie, de l'humanité, de la nature. Ces trois noms sont Rembrandt, Millet, *Hokusai.*

C'est ce dernier qui a aujourd'hui ma préférence. Peut-être pourra-t-on m'objecter que je vais chercher cet artiste bien loin, jusque dans l'Orient ! que cet artiste d'un pays, d'une race, d'un esprit si particuliers ne saurait être compris par des enfants occidentaux !

A ces objections, je répondrai que dans l'œuvre d'un *grand artiste*, à travers la peinture d'un pays, d'une époque, d'une civilisation, il y a la peinture de l'humanité, de la nature, de la vie dans ce qu'elles ont d'immuable et d'universel. Est-ce que des enfants de dix à vingt ans peuvent saisir ce sens de la vie ? Oui ; si le professeur la sent lui-même profondément, il trouvera les mots nécessaires pour faire partager son enthousiasme et son amour à ses élèves, et tel dessin d'Hokusaï, après quelques rapides explications et la comparaison avec la nature, prendra

1. Sous ce titre nous reproduisons la copie d'une aspirante au Certificat d'aptitude au cours de dessin dans les lycées et collèges.

aux yeux des élèves, la force d'un schéma : *schéma de la forme vivante.*

Ah! si dans bien des écoles, on faisait connaître aux élèves les beaux dessins de Kouin, d'Hokusaï et d'Hiroshigé, combien de tâtonnements on supprimerait, et comme on arriverait plus vite à lutter contre les vieilles « formules » décoratives qui transforment plantes, insectes, oiseaux en tâches agressives, rébarbatives, n'ayant plus rien de vivant, plus rien du sentiment, de la beauté de la nature. Il faut lutter contre les goûts, venus peut-être des pays d'outre-Rhin, peut-être aussi du pays des ballets russes. Le goût français, fait de raffinement, de mesure, de tact, de retenue a été submergé. En sortant du pavillon de Marsan, même actuellement, ouvrez l'un de ces petits livres de dessins japonais, et vous sentirez certainement que le *véritable génie français* est plus près de l'art de l'Extrême-Orient que des extravagances de la mode de ces derniers temps. Pour édifier « la plus grande France » il faut retrouver le génie national et mettre sous les yeux des petits Français tout ce qui peut développer leur sentiment de la nature, leur sens de la beauté.

Hokusaï est-il le plus grand des artistes japonais? Non, les quelques œuvres de *Kouin* que j'ai pu voir m'ont semblé plus puissantes que celles d'Hokusaï, mais elles sont peu répandues en Occident.

Hokusaï est plus facile à connaître [1]. Son nom domine la pléiade des artistes japonais du XVIIIe siècle. Sa vie fut longue, très laborieuse. Il se flattait orgueilleusement de créer des chefs-d'œuvre à quatre-vingt-dix ans; il était le « vieillard fou de dessin », qui, pour dessiner, pour étudier la nature, sortait par tous les temps.

Il restait sous l'ondée pour noter l'atmosphère saturée d'eau, ou striée par la rafale? il voyait alors l'oiseau rentrer sa tête dans son cou, les branches de cerisier balancées par le vent, les pétales tomber et les roseaux ployer. L'averse passée, il voyait le nuage s'élever en couronne autour du Fusy-Yama; plus près de lui, une abeille entrait dans le calice d'un camélia; parfois il se laissait piquer par elle pour mieux l'observer. Par-dessus la

1. Étude sur Hokusaï par Edmond de Goncourt, 1 vol. chez Fasquelle, 11, rue de Grenoble, 1852.

haie fleurie, il voyait le jardinier, sous son grand chapeau de paille, tailler amoureusement le minuscule mélèze; devant la maisonnette en carton, une jeune femme fait sa toilette, une mère donne le sein à son enfant; des jongleurs passent faisant des pirouettes; un vol de grues traversent le ciel, une grenouille rêve au bord de la mare, la cascade descend le côteau en bouillonnant, la forêt sombre escalade la pente....

Voilà l'œuvre d'Hokusaï.... Œuvre immense, variée dans ses sujets, dans leur interprétation, œuvre toujours vivante, mobile comme la vie, nerveuse, intelligente, tour à tour large, sobre, puissamment traitée par quelques coups de pinceaux et quelques taches de couleurs, savamment mesurée ou bien étudiée avec minutie, avec finesse. Travail de mémoire et de composition, qui réunit les qualités décoratives d'une œuvre composée avec science.

Hokusaï n'est-il pas un exemple pour nous, artistes d'Occident, qui nous confinons dans un atelier pendant des heures et des années pour copier des modèles, parfois des moulages en plâtre..., des fleurs coupées, arrachées à leur milieu..., des papillons épinglés sur des bouchons... des oiseaux empaillés.... Est-ce bien du dessin ce que nous faisons? Est-ce bien la vie, la nature que nous étudions?

Chaque fois que je le pourrai, je mettrai mes élèves en contact direct avec la nature vraie, la nature libre et vivante. En promenade, les enfants verront des arbres balancés par le vent, des roseaux inclinés par le courant, des papillons aux ailes mobiles miroiter au soleil.... Rentrées dans leur salle de classe, puisque hélas, il le faut!... elles étudieront plantes et papillons avec plus d'amour; elles les auront vus vivre.

Aimer la vie et la nature dans ses plus beaux spectacles comme dans ses êtres les plus petits, voilà ce que nous enseignent les Japonais.

MADELEINE DESPATIN.

Une Leçon d'Écriture au Cours élémentaire de l'École d'application.

Peut-être a-t-on abusé autrefois des pages de calligraphie, avec fioritures et ornements qui prenaient un temps précieux; mais, depuis, n'est-on pas tombé dans l'excès contraire ? et l'écriture n'est-elle pas aujourd'hui trop souvent dédaignée [1] ? M. l'inspecteur d'Académie le pense, et, pour montrer l'importance qu'il attache à cet exercice, il a tenu à assister à une leçon d'écriture à l'école d'application.

L'élève-maître chargé de la leçon l'a préparée avec soin, il est entré dans les détails les plus minutieux; en pareille matière, ils ne sont pas inutiles.

La leçon s'est déroulée selon l'ordre prévu :

1° Explication des principes et modèle au tableau noir;

2° Recommandations relatives à la tenue;

3° Exécution de l'exercice.

a) Étude de l'*y*, bien rattachée aux leçons précédentes. Cette lettre comprend deux éléments déjà étudiés : le 2e jambage de l'*n* et le *j*.

L'élève-maître explique et montre au tableau comment se fait l'*y*, en insistant sur les pleins et les déliés, leurs dimensions, leur parallélisme, leur distance. Il trace plusieurs *y*, fait trouver des mots où figure cette lettre; il en écrit un au tableau, le mieux qu'il peut, afin de présenter à la classe un bon modèle.

---

1. L'écriture courante joue un rôle important dans l'acquisition générale des connaissances. Tant qu'on n'écrit pas machinalement, on ne peut rien apprendre, en écrivant, puisqu'on a sans cesse l'esprit occupé par le souci de la graphie.

Puis, comme il a bien réfléchi à sa leçon, il a prévu les fautes possibles, et il montre, au tableau toujours, différentes manières de mal faire la lettre étudiée; j'en ai compté sept; et il en a sans doute oublié. Nous regardons, avec les enfants, ces *y* ventrus ou étiques, bancals ou trop raides, tordus, etc.... Et notre jeune stagiaire ajoute : « Oh ! je sais que plusieurs me feront de ces vilaines lettres. Oui, j'en suis sûr. »

— Vos intentions sont excellentes, jeune homme; mais vous venez de commettre là deux suggestions bien fâcheuses. D'abord par vos lettres mal faites qui s'étalent au tableau à côté des autres, vous avez *superposé, dans les yeux et l'esprit des enfants, des images incorrectes à l'image-modèle*; et vous laissez en eux une impression confuse ou tout au moins très complexe, alors qu'elle aurait pu ou dû être claire, nette. Puis, vous avez aggravé votre faute en disant aux maladroits, aux étourdis, aux faibles de volonté : « Je sais que vous êtes incorrigibles ! » Ils le seront si vous le leur persuadez, si vous leur enlevez la confiance qu'ils doivent avoir en eux. L'éducateur avisé, le bon maître et l'homme bon, comme le père ou la mère très bienveillants, leur diront au contraire, pour les encourager et les soutenir : « Vous ferez bien, et beaucoup mieux qu'hier. Nous serons heureux de le constater. » Vos petits élèves, dans bien des cas, deviendront ce que vous leur suggérerez d'être ou s'efforceront de devenir ce que vous désirez ardemment qu'ils soient. N'oubliez pas le pouvoir de la suggestion.

b) Vous avez rappelé les conseils généraux relatifs à la tenue du corps, de la plume et du cahier. Et vous l'avez fait à la hâte, comme on expédie une formalité sans importance. Je n'ai noté qu'une recommandation précise : « Attention au porte-plume : les doigts allongés ! » Puis vous avez circulé entre les tables, pour les corrections et les conseils individuels. Vous n'avez pas vu qu'un grand nombre d'enfants ont une tenue défectueuse, que beaucoup sont mal assis, que d'autres sont trop penchés et appuient la poitrine sur la table; que la plupart regardent de trop près la page à écrire (la distance normale est de 25 à 30 centimètres).

Vous n'avez pas remarqué non plus que généralement le porte-plume est trop serré entre les doigts arc-boutés qui pèsent lourde-

ment sur la plume. Cependant quelques enfants, très dociles, ont, comme vous l'avez recommandé, fait effort pour allonger les doigts, et ils les ont aplatis comme deux baguettes rigides sur le porte-plume. Il fallait ici être très précis, et montrer à ces petits que le porte-plume doit être tenu d'une main légère et souple, entre le pouce et le majeur, et que l'index se pose entre les deux, non complètement allongé, ni crispé à angle droit, mais légèrement recourbé. De plus, il importe que la main soit libre et le bras assez dégagé.

c) Quand l'exercice commence, avant de passer auprès de chacun des élèves, *jetez donc un coup d'œil sur l'ensemble de la classe*, et voyez si toutes les attitudes sont correctes, et redressez immédiatement les incorrections ou les défauts.

Comme vous l'a recommandé si judicieusement M. l'Inspecteur d'Académie, dites aux enfants d'écrire une ligne d'abord, et avec application, au lieu d'ordonner de faire six lignes ou une page entière, selon une pratique encore trop répandue.

Puis corrigez, signalez les défauts, appréciez ; et ensuite faites continuer par une autre ligne. C'est ici que les fautes générales peuvent être indiquées et rectifiées au tableau noir. Les enfants, au lieu d'écrire de plus en plus machinalement, regardent, comparent, s'efforcent de mieux faire d'une ligne à l'autre ; et vous arrivez ainsi à une quatrième ou cinquième et dernière ligne beaucoup mieux écrite que la première : ce qu'il fallait obtenir ; et c'est au résultat contraire qu'on aboutit quand on demande une dizaine de lignes écrites, de plus en plus rapidement, avec une attention de plus en plus diminuée.

Nous le répétons : exigez peu, mais que ce soit bien.

Et sachez que l'exercice d'écriture est un des plus fatigants pour les jeunes enfants, à cause des efforts combinés qu'il exige. Si votre leçon est méthodique et mesurée, les petits prendront haleine et se reposeront la main pendant la minute de suspension et d'observation que vous leur ménagez à la fin de chaque ligne.

L'application pourra être ainsi soutenue jusqu'au bout.

Nous vous recommandons aussi de ne pas demander de la grosse aux cours préparatoire et élémentaire, elle est difficile même pour les adultes, à plus forte raison pour les petits. La

moyenne est celle qui donne les meilleurs résultats, car la fine a également ses difficultés et ne se prête pas aussi bien à la correction.

Adopterez-vous l'écriture droite ou l'écriture penchée ? L'une ou l'autre, selon vos préférences raisonnées ; mais n'oubliez pas que, même dans l'écriture droite, il faut veiller attentivement à la tenue du corps, des déformations risquant de se produire dans la colonne vertébrale et particulièrement dans la région lombaire. Il importe aussi que la même méthode soit adoptée dans tous les cours de l'école, de la classe enfantine au cours supérieur.

Dans le modeste exercice d'écriture, le bon maître révèle ses qualités d'éducateur aussi bien que dans les enseignements les plus élevés.

F. Chadeyras.

Questions et Discussions.

Inspection primaire et Direction d'École normale[1].

I

Je crains que les directeurs aient perdu le souvenir des tracas de l'inspection. Ils n'y voient que l'occasion de remarques variées où s'enrichirait et se renouvellerait sans cesse leur expérience pédagogique et humaine. Dans leurs trois cantons, des occupations de nature fort peu pédagogique les attendent. Au moment où leur présence est nécessaire à l'École normale, une enquête longue, épineuse peut les appeler, les retenir sur le point le moins « représentatif » de la circonscription. Ajoutons les examens variés, toute la correspondance administrative, la délivrance des cartes à demi-tarif, les visites à recevoir, les constructions, réparations de locaux, des conflits qui ne sont pas imaginaires. J'en passe et les directeurs, anciens inspecteurs, compléteront. Ces multiples occupations, ces soucis inévitables sont-ils compatibles avec la direction? Nous craignons que non, que l'on s'en aperçoive trop tard, et que l'on soit amené, comme il arrive souvent, à réformer la réforme. Tout comme son ancien collègue de l'inspection, le directeur se verra mêlé aux luttes, ardentes parfois, qui se livrent autour de l'école publique et du personnel. Il en souffrira, non seulement comme inspecteur, mais comme directeur, et sa situation en sera, plus d'une fois ébranlée. Que deviendront alors l'autorité, le calme, indispensables à ses études, à la formation de futurs éducateurs? On nous avait dit que la direction de l'École normale est une tâche complexe, délicate, qui demande tout un homme. Voilà mainte-

1. Voir la *Revue Pédagogique* de juin 1917.

nant que le directeur réclame une circonscription d'inspection qui triplera ses occupations. On ne sait que croire.

Parmi les raisons d'ordre général alléguées pour motiver les mesures projetées, il en est qu'il suffit d'énumérer pour en apercevoir, croyons-nous, la faiblesse, en dépit de l'habileté des argumentateurs. Un directeur déclare qu'avec une circonscription il contribuera « à éveiller chez les élèves-maîtres le goût de l'ordre, du progrès, de la réflexion, de l'activité ». J'imagine qu'il y a fort bien réussi déjà et tous ses collègues comme lui, depuis bientôt cent ans qu'il y a des Écoles normales. — Il veut, autrement que par les livres, donner « une notion déjà précise de la pédagogie expérimentale ». Comme si, pour tenter des expériences, une soixantaine d'écoles étaient nécessaires! L'on déclare trop aisément que l'École annexe est une école « factice » : c'est là une vue superficielle, un peu paresseuse aussi. L'École annexe a des élèves en chair et en os, qui sentent, pensent, agissent, qui ne sont ni des mannequins ni des marionnettes; son directeur est, par définition, le premier instituteur du département; elle dispose de véritables richesses en personnel et en matériel. Pourquoi n'aurait-elle pas ses associations variées, ses cours d'adultes, ses conférences, etc., tout aussi vivantes que les œuvres fondées par nos maîtres ruraux écrasés sous le poids de besognes multiples que ne connaît pas le personnel de l'École normale? Pourquoi venir chercher dans nos modestes écoles de village où le secrétariat de mairie absorbe le plus clair des forces de l'instituteur, des œuvres postscolaires prospères quand on les a ou qu'on peut les avoir chez soi? Si le foyer pédagogique par excellence n'est pas à l'École annexe, il n'est pas ailleurs. C'est là que le Directeur de l'École normale a toute facilité de réaliser la thérapeutique savante dont il présente ainsi les principales opérations : « plonger l'élève dans une atmosphère pédagogique » — lui faire « respirer » simplement cet air nouveau — le conduire à une « imitation surveillée » — à une « initiative grandissante » — etc. Cela signifie probablement que l'élève-maître tout d'abord regarde et écoute, puis qu'il prend part peu à peu aux leçons faites, que de spectateur il devient acteur et, d'élève, maître; mais cela s'est toujours passé ainsi dans toutes les écoles annexes bien conduites. — Le direc-

teur, à son tour, sous prétexte qu'il ne connaît pas le milieu où il exerce, demande à se « plonger » en pleine réalité. On pourrait supposer qu'il est cloîtré. Dès son arrivée, il se trouve « plongé » en pleine atmosphère... départementale. Il n'a qu'à ouvrir les yeux et les oreilles, à observer ses élèves, les gens qui l'entourent. Les influences locales aboutissent toutes au chef-lieu; elles y sont nettement accusées; point n'est besoin de se rendre dans les coins reculés où l'on ne saisira souvent qu'une minuscule parcelle de réalité. De même, pour approprier l'enseignement au milieu, il serait de peu d'utilité de se déplacer fréquemment. Un tour au marché ou sur le champ de foire, la lecture des journaux, de leurs annonces, des livres locaux montrera tout de suite les genres principaux d'activité, les productions essentielles, tout ce qu'on a intérêt à connaître. Nous nous en voudrions d'insister. C'est s'abuser aussi que de croire que les instituteurs diffèrent d'une province à l'autre. On en a fait des instituteurs nationaux quand on a jugé utile de nationaliser l'école. Partout, on se trouve en présence de l'instituteur français et non plus de l'instituteur bourguignon, provençal ou breton. J'ai vu, au cours d'une longue carrière, des maîtres de provinces réputées particularistes; leur ressemblance est frappante, regrettable. Mêmes qualités essentielles, mêmes défauts (ils en ont); même marque, même inspiration générale, même mentalité. La lecture du *Bulletin de l'Amicale* ou la présence à la conférence pédagogique, où il sera toujours bien accueilli, finira d'édifier le directeur.

Autre « gros danger » : un directeur ayant inspecté une circonscription pendant la guerre, a ressenti, au contact des écoles, les atteintes d'un mal inquiétant. Son expérience était devenue « sèche », abstraite, « décolorée », elle s'était « cristallisée ». Joli mot, mais chose vieille comme le monde! Autrefois, on lui aurait appliqué un terme qui désigne justement la partie du pain la plus dure, la plus « sèche » et que je n'ose transcrire par respect pour la *Revue*. Le mal en question commence à se montrer vers quarante-cinq ans; après la cinquantaine, il est, sauf exception, nettement caractérisé et, à soixante ans, il paraît incurable. Si l'inspection en était l'infaillible remède, aucun inspecteur ne le redouterait. Hélas! tous en sont frappés, tous

en meurent! Pas d'autre topique, d'ailleurs, fût-on Anatole France ou Voltaire, que celui qu'Irène s'entendit prescrire dans le « cabinet » d'Esculape, où La Bruyère nous dit qu'elle s'était transportée à grands frais.

N'insistons pas davantage. L'erreur fondamentale des directeurs semble être une conception trop ambitieuse du rôle des Écoles normales. Nous pensons que ces établissements ne sauraient, quoi qu'ils fassent, former des instituteurs accomplis, n'ayant plus rien à apprendre. Les élèves-maîtres emploient à leur éducation professionnelle un temps relativement court. Si l'on arrive à les munir des connaissances pédagogiques les plus générales, des habitudes les plus utiles dans tous les enseignements, on pourra s'estimer heureux. Le milieu, le temps, la volonté de bien faire, et, aussi, l'inspecteur primaire, feront le reste, peu à peu. A vouloir être à la fois directeur et inspecteur, on ne sera pleinement ni l'un ni l'autre. Nous pourrions montrer que la division du travail est la marque des sociétés bien organisées, le signe même de la civilisation. Mieux vaut rappeler la moralité toute simple, mais profondément vraie qui termine la jolie fable *le Vacher et le Garde-chasse*. On ne la méconnaît jamais sans dommage.

J. P., inspecteur primaire.

II

Je ne vois que des avantages à confier au Directeur et à la Directrice d'École normale une circonscription d'Inspection primaire limitée, en vue de rapprocher l'École normale du milieu scolaire et de donner à ses Directeurs la place qu'ils doivent occuper et le rôle qu'ils paraîtraient devoir remplir dans la vie pédagogique départementale.

Actuellement, le Directeur et la Directrice d'École normale ne sont que des chefs d'établissement dont l'activité doit se limiter, sous peine d'indiscrète ingérence, à la vie intérieure de leur école. Ils n'ont d'autorité extérieure que celle que leurs chefs veulent bien leur accorder parfois, sans pouvoir en réclamer aucune. Sans doute ce rôle pourrait suffire pour tout autre chef d'établissement, mais quand il s'agit d'Écoles normales la question mérite d'être examinée de plus près.

Comme leur nom l'indique, les Écoles normales doivent représenter pour tout le corps enseignant primaire les véritables centres pédagogiques de chaque département; ses élèves les reconnaissent bien comme telles, mais ils perdent contact avec elles, et les maîtres non formés par elles les ignorent complètement. C'est que l'École normale, malgré son désir, reste trop isolée du milieu primaire; ses méthodes, ses directions intellectuelles, morales même, confiées à des débutants, s'élaborent loin d'elle; des initiatives intéressantes lui restent bien souvent étrangères; elle ne connaît souvent que par hasard le résultat de ses efforts. Sans doute les visites d'écoles sont autorisées mais toujours prévues et préparées, elles donnent peu l'idée de la vie réelle et quotidienne des écoles primaires, et les jugements qu'elles pourraient provoquer paraîtraient un peu déplacés de la part de visiteurs qui n'ont que ce seul titre et doivent se borner, on le comprend aisément, à une réserve discrète.

Les stages et visites dans les écoles d'application préparent souvent plus de mécomptes encore; ils n'aboutissent parfois qu'à de regrettables malentendus par suite de la situation imprécise dans laquelle se trouvent les Directeurs et Directrices d'École normale vis-à-vis des maîtres de ces écoles.

Gênés de toutes parts, entravés dans une action qu'ils désireraient pourtant exercer en toute confiance et bienveillance, les Directeurs, et plus peut-être les Directrices, moins libres encore, doivent se renfermer dans leur école, ce que d'ailleurs on ne manque pas de leur reprocher fréquemment. Il n'est qu'un moyen de faire cesser ce malaise, c'est de rendre au Directeur et à la Directrice d'École normale leur véritable titre d'Inspecteur et d'Inspectrice primaire chargés de la Direction d'une École normale. Ce serait là un véritable avantage, tant pour l'École normale elle-même que pour l'enseignement primaire départemental.

Quelle force en effet et quelle autorité acquerraient encore le Directeur et la Directrice d'École normale, s'ils revenaient à leur cours de pédagogie avec mille exemples saisis sur le vif au cours de leurs inspections; s'ils se replongeaient en pleine réalité vivante et concrète, et plus particulièrement encore pour les Directrices, dont un très petit nombre a pu connaître de

très près, et assez longtemps, le milieu primaire pour en conserver un souvenir bien précis. Sans doute l'École annexe est un champ d'observation déjà riche; mais elle n'existe pas partout, ses effectifs sont parfois assez faibles, elle ne représente souvent qu'un seul type d'école; enfin et surtout elle n'est qu'une école d'apprentissage excellente d'ailleurs quand elle est bien dirigée, mais insuffisante à ce titre pour permettre au Directeur et à la Directrice d'École normale d'enrichir autant qu'ils le souhaiteraient leur connaissance du milieu primaire.

Ce qu'ils désireraient surtout savoir, c'est ce que sont devenus ces jeunes débutants aux prises avec les difficultés multiples de leurs délicates fonctions, dans un milieu déterminé. Ils souhaiteraient connaître, mieux qu'au hasard de courtes entrevues avec les Inspecteurs primaires, le résultat de leurs efforts, de leurs espoirs et de leurs craintes; ils aimeraient pénétrer davantage les besoins des écoles pour préparer mieux encore une adaptation locale plus étroite de leurs élèves aux milieux qui les attendent; adaptation encore plus nécessaire à la veille de l'organisation de l'enseignement postscolaire. Il semble donc que, tant pour la préparation professionnelle des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses que pour l'influence lointaine et profonde que peut et doit exercer l'École normale, le vœu présenté soit réellement justifié.

L'enseignement primaire départemental gagnerait lui aussi à cette modification dans les attributions du Directeur et de la Directrice d'École normale.

Ne serait-ce pas tout d'abord un moyen et l'un des meilleurs peut-être actuellement, de combler un peu ce fossé qui va s'approfondissant à mesure qu'augmente le nombre des intérimaires de la guerre, entre les Instituteurs et Institutrices normaliens et les non-normaliens? Les Directeurs et Directrices d'École normale, Inspecteurs primaires, connaîtraient quelques-uns de ces maîtres et maîtresses, le plus souvent anciens candidats malheureux à l'École normale, qui auraient été certainement heureux d'y entrer et qui le seront de voir l'École normale venir à eux par l'intermédiaire de leurs Directeurs et Directrices; un rapprochement, bienfaisant pour le corps tout entier, n'en serait-il pas un résultat sérieux?

Une plus grande unité dans les efforts en ressortirait de toutes façons : collaborant avec les Inspecteurs primaires dans les conseils des Inspecteurs auprès de l'Inspecteur d'Académie, admis aux conférences pédagogiques, aux examens primaires, au C. A. P..., les Directeurs et Directrices d'École normale pourraient prolonger leur tâche jusqu'à son achèvement naturel qui est l'école primaire et il leur serait permis également de l'alimenter abondamment, en puisant aux sources mêmes qui doivent incessamment l'enrichir.

Pour réaliser ce projet, il suffirait d'attribuer une petite circonscription d'inspection au Directeur et à la Directrice d'École normale, et autant que possible à proximité de l'école : ils sont des chefs d'établissement, aussi, ils doivent le rester et suffire à leur tâche. Ce qui est essentiel surtout, c'est de leur faire une place au Conseil des Inspecteurs primaires dont ils sont les collaborateurs naturels et directs.

J. B., directrice d'École normale.

III

On nous permettra de revenir sur l'article paru dans la *Revue Pédagogique* de juin 1917, ayant trait à la part respective d'autorité dévolue par les règlements en vigueur à l'Inspecteur primaire et au Directeur d'École normale dans les écoles annexes et les écoles d'application.

L'article 3 du décret du 31 juillet 1890, qui a longtemps régi la matière, a été abrogé par le Décret du 4 août 1905. Mais les nouveaux textes ne sont pas plus explicites que les anciens. L'article 16 de l'arrêté du 4 août 1905 attribue au Directeur et à la Directrice d'École normale « la direction de l'éducation professionnelle des élèves-maîtres dans les exercices de l'école annexe ou des écoles d'application ». Mais si le Directeur de l'École normale veille en personne, dans ces établissements, au choix des méthodes et des procédés d'enseignement, la discrétion la plus élémentaire impose à l'Inspecteur primaire de ne pas intervenir. Il ne saurait apprécier contradictoirement avec le Directeur des maîtres ou des maîtresses qui n'ont plus l'initiative et l'entière responsabilité de leur travail.

D'autre part, il n'a pas été fait allusion, dans les articles parus sur le sujet qui nous occupe, aux écoles primaires publiques qui peuvent être désignées par l'Inspecteur d'Académie pour recevoir les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses pendant leur stage professionnel (art. 12 du décret du 4 août 1905).

Dans ces dernières écoles, dit l'article 13 du décret précité, les Directeurs et Directrices d'École normale, *sont autorisés* (seulement) à suivre les exercices pratiques de leurs élèves.

Si ces exercices sont dirigés par les maîtres de l'école, l'éducation professionnelle des élèves-maîtres échappe en partie au Directeur de l'École normale. Si le directeur ou la directrice interviennent, comme la raison l'exige, dans la direction des exercices, la même discrétion s'impose encore à l'Inspecteur primaire, dans ces derniers établissements comme dans les écoles d'application proprement dites. De toute façon, tant au point de vue de l'unité des directions pédagogiques qu'à celui de la situation légale des maîtres, il y aurait avantage à rattacher aux Écoles normales les écoles de toutes catégories où normaliens et normaliennes vont s'initier à la pratique de l'enseignement.

Ces écoles seraient entretenues aux frais du département; les maîtres et maîtresses y seraient détachés par le Ministre, dirigés par le directeur de l'École normale, inspectés par l'Inspecteur d'Académie. On instituerait à leur intention des règles d'avancement et de récompenses analogues à celles qui régissent la situation administrative des instituteurs détachés dans l'enseignement secondaire[1]. Ainsi prendrait fin une discussion de pouvoir et d'attributions ne pouvant se dénouer actuellement que par une abdication de prérogatives dictée par le bon sens aux Inspecteurs primaires.

*
* *

L'article de M. Martel a soulevé les objections de deux directeurs d'École normale que la *Revue Pédagogique* a fait connaître

1. Ces derniers continuent à figurer dans leur cadre d'origine et y conservent leur droit à l'avancement. (Décret du 31 octobre 1892 et du 22 novembre 1917). Ils bénéficient de récompenses honorifiques et d'avancement au choix. Et pourtant ils ne sont point sous les ordres de l'Inspecteur primaire, ni inspectés par lui.

par son numéro de janvier 1918. Nous nous associons à la plupart des critiques présentées par eux au sujet de la dualité d'inspection et de direction à laquelle sont soumis présentement les maîtres des écoles d'application et nous avons adopté leurs conclusions : placer les Écoles d'application sous l'autorité immédiate et exclusive du directeur ou de la directrice d'École normale. Mais nous ne croyons pas indispensable d'étendre cette autorité à « une circonscription d'inspection, où serait comprise l'École normale et l'École d'application. »

Sous prétexte, « d'adapter au milieu » l'enseignement de l'École normale, en laissant les Directeurs et Directrices « en contact avec les réalités », l'un des contradicteurs de M. Martel propose de répartir entre ces directeurs une circonscription d'inspection primaire du département. Il ne nous dit pas de quelle circonscription il s'agit, ni de quelle façon il la partage; mais peu importe, nous semble-t-il. Ce qui importe c'est de remarquer qu'il est extrêmement rare qu'une circonscription d'inspection primaire « soit représentative de tout le département ». Au point de vue de l'adaptation de l'enseignement au milieu, il y aurait des différences profondes à observer entre la circonscription mi-urbaine, mi-viticole de Nîmes, la circonscription minière et industrielle de la région d'Alais, la circonscription montagneuse et de petites cultures variées du Vigan, par exemple. Or, l'École normale prépare des maîtres pour tout le département. Et d'ailleurs, en ce qui concerne la formation professionnelle des instituteurs et institutrices, nous fondons moins nos espérances sur le nombre variable de détails techniques qu'on pourra leur signaler pendant leur séjour à l'École normale que sur une solide culture générale de l'esprit avec, si possible, une vocation puissante et le sentiment élevé du devoir. Il ne serait pas inutile, certes, que nos jeunes normaliens pussent voir de près quelques classes, quelques écoles bien dirigées, pour se rendre compte de ce qu'un bon maître peut obtenir d'une école, d'une classe. Mais il ne faudrait pas, pour frapper leur esprit, de visites « apprêtées »; d'autre part, on n'a pas le droit d'aller surprendre les maîtres pour leur faire continuer les exercices scolaires devant un groupe de jeunes gens, capables peut-être de relever quelque négligence ou quelque

faiblesse, incapables d'apprécier le talent et le labeur accompli d'après les résultats, sensibles de l'enseignement d'un jour. Mieux vaut donner comme viatique à ces jeunes gens, avec un cours de psychologie et de pédagogie sérieusement étudiés, une claire vision de l'école idéale et le désir sincère de la réaliser.

Le même Directeur de l'École normale, invoquant l'art. 50, de la loi du 30 octobre 1886, qui permet aux Conseils départementaux de déléguer au tiers de leurs membres le droit d'inspection dans les écoles publiques et privées, pense même qu'il suffirait à ces assemblées de déléguer ce droit au Directeur et à la Directrice de l'École normale pour que sa proposition entrât *de plano* dans la réalité. Nous ne le pensons pas.

Le décret du 28 octobre 1913 stipule que « l'Inspection des autorités préparées à la surveillance des écoles en vertu des § 4 et 5 de l'article 9 de la loi du 30 octobre 1886 (membres du C. D., délégués cantonaux et maires) portera, dans les écoles publiques, sur l'état des locaux et du matériel, sur l'hygiène et la tenue des élèves. Elle ne pourra jamais porter sur l'enseignement.

« Les dites autorités ne pourront exiger que les exercices de la classe soient continués en leur présence, ni que les livres et cahiers des élèves leur soient présentés. »

Rien donc qu'une délégation temporaire du Ministre ou qu'une mutation d'emploi ne peut investir les Directeurs et Directrices d'École normale des attributions dévolues aux inspecteurs primaires. Nous pensons, d'autre part, que l'œuvre pleine de responsabilités matérielles et morales de la direction d'une École normale exige la plus vive sollicitude et la plus active vigilance et, par suite, la présence continuelle de celui ou de celle qui en sont chargés.

* * *

L'auteur de la première partie de l'article paru dans la *Revue* de janvier dernier serait plus dans le vrai, à notre avis, en réclamant « une circonscription d'inspection limitée, comportant, avec le canton dont font partie l'École normale et l'École d'application, un ou deux cantons ruraux choisis parmi les plus représentatifs du département. »

Malheureusement, ces cantons représentatifs sont, pour la

plupart, éloignés du chef-lieu. Il se poserait donc, après réalisation de cette dernière hypothèse, une question de distance, de communications, de frais de voyage pour le Directeur et surtout pour les élèves-maîtres. Les instituteurs et institutrices de ces cantons, appelés à diriger ainsi des écoles modèles, devraient disposer d'un matériel suffisant pour réaliser l'adaptation aussi parfaite que possible de leur enseignement aux nécessités du pays. (Champs d'expériences, semences, engrais, musées scolaires, appareils élémentaires de physique, produits chimiques, etc.).

Et la stabilité de l'œuvre entreprise dans ces cantons ne pourrait être assurée qu'en soustrayant le personnel qui en serait chargé aux légitimes préoccupations d'un avancement par mutation de résidence. Ce personnel devrait trouver dans son poste de confiance, une situation avantageuse et enviée consacrant une supériorité pédagogique reconnue et compensant les soucis d'une préparation minutieuse très suivie.

Pour que les écoles modèles, ainsi organisées dans ces cantons représentatifs, pussent être visitées et inspectées en toute liberté par le Directeur et la Directrice d'Ecole normale ainsi que par leurs élèves, il y aurait aussi une situation légale particulière à leur donner. Ceci reviendrait à créer plusieurs écoles d'application pour chaque école normale. Leur entretien constituerait une charge sérieuse pour le département; leur nombre n'en pourrait être que fort limité et ne saurait entraîner un remaniement profond des circonscriptions d'inspections actuelles.

*
* *

Ce remaniement, effectué par unique souci d'économie budgétaire, est-il, par ailleurs, justifié? L'auteur de l'article qui en suggère l'idée estime-t-il que les inspecteurs primaires ne sont pas assez occupés et que la correspondance administrative, de plus en plus absorbante, leur laisse trop de temps à consacrer à leur tâche de directeurs pédagogiques de plusieurs centaines de maîtres? Si la réforme préconisée ci-dessus pouvait se réaliser un jour, elle devrait aussi viser à un autre résultat : celui de restreindre les circonscriptions d'inspection trop chargées. Car il serait désirable, tant au point de vue des justes

intérêts du personnel qu'au point de vue des études scolaires, que l'Inspecteur primaire pût voir dans leur classe tous ses administrés, au moins une fois par an. Les bons maîtres ont besoin d'encouragements comme les débutants ont besoin de conseils et il appartient à l'Inspection de soutenir l'effort comme de relever les défaillances. Il faudrait rendre possible ce rôle éminemment utile au pays en diminuant le nombre des maîtres de certaines circonscriptions et en chargeant les commis d'inspection académique des travaux de statistiques et de la correspondance administrative n'exigeant pas les lumières particulières des Inspecteurs primaires. En amoindrissant ainsi leur besogne matérielle, on renforcerait d'autant l'influence pédagogique de ces derniers[1].

*
* *

Nous ne voulons pas clore cet article sans signaler l'inconvénient qu'il y aurait à faire figurer officiellement le Directeur et la Directrice des Écoles normales dans les conseils d'inspecteurs primaires.

Nous craignons que l'un et l'autre n'y fassent preuve parfois de prévention et de parti pris quand il s'agira de juger des mérites de leurs anciens élèves. La vie change les hommes. Tel élève frondeur est maintenant plein de retenue ; tel autre, bien noté pour sa souplesse, s'est laissé gagner par l'indolence. Et ce ne sont pas non plus les notes obtenues à l'École normale qui pourraient toujours servir à classer les mérites professionnels des maîtres. Nous avons connu des normaliens médiocres qui sont devenus de bons instituteurs, de l'avis même des familles, de leurs collègues, de l'inspection.

*
* *

Nous sommes arrivés ainsi, insensiblement, loin du sujet qui a motivé le présent article, et nous avons, chemin faisant, battu les buissons bordant la route. Nous prions les lecteurs de vouloir bien excuser le décousu de cette flânerie pédagogique.

E. R., instituteur.

1. A son retour d'Amérique, M. Buisson signale que les Américains en sont venus à découvrir et à admirer l'inspection primaire française et qu'ils commencent à l'instituer. Voilà donc honorés, par l'imitation d'un grand peuple, les services très grands rendus au pays par ces fonctionnaires compétents et dévoués.

Notes d'Inspection.

Education générale.

L'enseignement doit être simple, pratique, populaire (Écoles primaires supérieures de filles).

Que nos Écoles primaires supérieures de jeunes filles restent simples et modestes. Elles n'ont pas été fondées pour faire concurrence aux « pensionnats de demoiselles », où l'on apprend les belles manières et où, suprême espoir, on pourra décrocher un brevet. Je félicite les directrices qui savent, à peu de frais, parer leur école, la rendre jolie et joyeuse; mais si une d'entre elles écoute trop volontiers la boulangère qui a des écus ou la paysanne enrichie, qui ne veut point que sa fille « apprenne le ménage » et demande pour elle une éducation bourgeoise; si je la vois revenir, sans en avoir bien conscience elle-même, aux errements les plus absurdes d'une pédagogie surannée, aux cours de littérature et au culte des noms propres; si dans un cahier d'élève, je découvre que l'enseignement de la Morale consiste à parler, à tort et à travers, d'Epicure, d'Adam Smith, de Stuart Mill, de Kant et de Schopenhauer, parce que les familles « aiment qu'on fasse des cours élevés », je crie : halte ! Nos Écoles primaires supérieures sont faites pour continuer, dans le même sens, l'œuvre d'enseignement de l'école élémentaire, et comme l'école élémentaire, elle est faite pour l'éducation et l'instruction populaire. Ne nous écartons pas de ce programme.

Enseignement de la morale.

Pas de fausse érudition; de la réflexion et de l'émotion (Écoles primaires supérieures).

L'enseignement de la morale embarrasse visiblement certains maîtres; par exemple des directrices et des directeurs d'Écoles

primaires supérieures, qui sont professeurs de sciences, et qui ne puisent pas dans un fond quelque peu riche de souvenirs littéraires, des éléments capables de nourrir, de vivifier, d'inspirer leurs exposés.

Un des moyens les moins recommandables que, dans leur perplexité, ils emploient, est le développement historique abusif, qui transforme l'entretien de Morale en une leçon de faits plus ou moins exacte.

J'ai entendu un directeur parler, une demi-heure durant, de l'homme des cavernes, de la pierre polie, de la pierre taillée, des monuments mégalithiques, comme s'il était chargé d'un cours de préhistoire. Nulle émotion; nul effort pour que l'enfant vibre, sente qu'un lien le rattache à cette vieille humanité mystérieuse, admire les ressources peu à peu mises en œuvre par notre chétive espèce pour résister et subsister, pour qu'il éprouve quelque stupeur devant la grandeur du progrès accompli depuis l'époque où l'homme était sur terre tremblant et nu. De grâce, si vous n'avez pas d'imagination, recourez aux philosophes et aux poètes; que vos élèves vous entendent lire la méditation de Maurice Barrès (dans *la Grande Pitié des Églises de France*, je crois) devant un crâne d'homme préhistorique. Si on vous demande de parler de ces choses, c'est pour ouvrir à l'esprit de l'enfant un horizon de pensées sérieuses et nobles, ce n'est point pour imposer à sa mémoire un catalogue de plus.

Un autre Directeur traite, devant moi, de la Famille, et s'efforce de convaincre ses élèves que « la Famille n'a pas toujours existé ». Sous cette forme contestable, et sans des explications qui d'ailleurs exigeraient de longues heures et une culture sociologique préalable, que vaut une telle assertion ? Elle ne peut que compromettre dans l'esprit des enfants la solidité d'une notion morale fondamentale, plus nécessaire que jamais.

Un peu moins de science (?); un peu plus de méditation personnelle; un peu plus de votre cœur, pour toucher les cœurs.

Enseignement du français.

Composition française. — Donner des sujets simples. Et les traiter sans vaine subtilité (Écoles primaires supérieures).

La classe est réservée à une composition française, à un sujet

sur lequel les élèves ont été appelées à réfléchir. « On a confondu parfois la *timidité* et la *délicatesse*, etc... » Une élève, interrogée, doit exposer ses idées sur ce sujet. Elle ne va pas loin, n'ayant pas trouvé grand'chose, et elle n'a rien à dire. Mais le professeur parle beaucoup, développe telle ou telle idée, et en fin de compte, comme conclusion, pose une question, et l'élève et toutes les élèves sont capables de répondre oui ou non.

La recherche des idées par cette conférence du professeur, que les élèves approuvent de temps en temps, dure bien longtemps. Après quoi le professeur dicte un plan en quatre parties avec des *a*, *b*, *c*, *d*,... et le plan contient plus de trois pages ! — Pour traiter le sujet quelle longueur devrait avoir le devoir ? — Et aussi quelle subtilité d'esprit, quelle « délicatesse », quelle finesse psychologique, quelle nature délicieusement poétique ne devraient pas avoir les élèves !

Je suppose que ce *sujet* convenait parfaitement au professeur qui l'a choisi ; et je suis très convaincu qu'il ne convenait pas aux élèves.

*
* *

Préparation des devoirs (Écoles normales et Écoles primaires supérieures).

... M. X... a des procédés à lui pour exciter et contrôler le travail personnel des élèves. Il exige qu'on lui remette, avant de rédiger la copie, deux fiches consacrées :

1° à la recherche des idées ;

2° à la mise en ordre des idées ;

3° le brouillon.

Enseignement des mathématiques.

Soldat mutilé, mais professeur complet (Écoles primaires supérieures).

Atteint par une grenade ennemie au moment où il allait lancer la sienne, M. F... a été blessé par les deux, éclatant à ses pieds. Mutilé à la main gauche, à la main droite, au pied droit, la jambe gauche atteinte, la figure et l'oreille déchirées, c'est miracle qu'il ait pu se rétablir, et miracle qu'il puisse aller et venir, et écrire,

comme il le fait, avec tant de netteté au tableau. Il écrit *très bien* et exige qu'on écrive *très bien*. (Est-ce une loi que précisément les mutilés possèdent et donnent à leurs élèves ces qualités calligraphiques ?)

M. F..., débutant, a toute la patience d'un vieux pédagogue (et pourtant il sortait tout juste d'une quatrième année d'école normale en 1914). Avant d'aborder l'étude du maximum de xy quand, x et y variant, leur somme est constante, il prend un exemple numérique, fait calculer un tableau où le théorème que l'on a pour objectif est nettement suggéré à tous.

Il montre ensuite quelques cas où ce théorème se retrouve sous diverses formes. En somme : 1° il prépare les idées; 2° il démontre le théorème; 3° par des applications bien choisies, il en dégage l'importance et en fait goûter la saveur.

Il procède de même pour l'étude du *minimum*.

Enseignement excellent.

Enseignement des langues vivantes.

Utilité, pour un professeur d'anglais, d'un séjour au front (Écoles primaires supérieures).

M. D... m'a paru posséder parfaitement la langue anglaise. Il a d'ailleurs été interprète auprès de l'armée anglaise (engagé malgré son âge), et vraisemblablement ce séjour près des Anglais, si utile au point de vue militaire, lui a permis de raviver encore, s'il était nécessaire, son savoir de professeur.

Sa leçon est variée et intéressante : les élèves ont eu comme devoir à apprendre et à écrire l'air national américain (paroles et musique chiffrée : M. D... enseigne aussi la musique). — On récite les paroles. — La leçon porte sur les monnaies anglaises. Il va de soi que le sujet de la leçon est toujours quelque peu prétexte, et on ne craint pas nombre de digressions. Mais enfin, au total, on a appris non seulement des mots nouveaux, mais un système monétaire particulier. Je remarque que M. D... parle assez vite lorsqu'il s'agit de phrases, d'idées déjà familières aux élèves ; il a alors le ton de la conversation qu'aurait un Anglais ; et qu'il parle plus lentement, articulant fort bien, et on ne perd pas un mot lorsqu'il s'agit de phrases et d'idées nouvelles. —

Les élèves suivent et savent. — M. D... m'a paru un très bon professeur.

Enseignement des langues vivantes.

Dangers de la classe des « bras croisés » (Écoles primaires supérieures).

Leçon faite avec les tableaux Delmas, chaque élève ayant une réduction du grand tableau. Le professeur ne ménage pas sa peine. Elle est debout, elle va et vient près du tableau, et gesticule et parle fort : ce qui est à la fois très espagnol et très pédagogique. Certainement tout le monde entend et comprend : l'articulation est bonne. — Les élèves répondent quelque peu; pas trop mal. — Je regrette seulement que, ici comme pour tant d'autres leçons de langues vivantes, nous assistions à la classe « des bras croisés ». Le professeur doit-il prendre toute la peine et l'élève se reposer ? Je voudrais les voir *toutes écrire* la réponse à la question posée tandis qu'une d'elles seule la prononce....

Enseignement de la puériculture.

Compléter les leçons par des visites aux crèches et aux consultations de nourrissons (Écoles normales).

Une leçon de puériculture en troisième année sur les soins à donner aux nouveau-nés et aux enfants du premier âge, a été faite avec compétence et simplicité. Il y manquait l'exemple d'applications pratiques, exemple qui pourrait être obtenu par des visites-leçons aux consultations de nourrissons de la Ville, par exemple. On m'a promis de chercher les moyens de combler cette lacune.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Les Initiatives du Personnel.

A l'École normale.

Réorganisation d'une bibliothèque; rénovation qu'elle entraîne dans l'enseignement [1] (extrait du rapport annuel de M. le Directeur de l'École normale d'Auch, faisant fonctions d'inspecteur d'Académie du Gers).

Les bibliothèques sont enfin organisées après un long travail de plusieurs années.

Dans la bibliothèque générale, nous tendons à avoir la série complète des ouvrages classiques en toutes matières, mais au lieu de commencer par les plus anciens classiques, nous cherchons d'abord à nous procurer les plus récents : une école normale doit plus regarder l'avenir que le passé.

Dans les bibliothèques de quartier, continuellement à la disposition des élèves, nous avons réparti entre les trois années les œuvres littéraires, historiques ou scientifiques, que les élèves peuvent lire d'eux-mêmes.

Dans la bibliothèque de Cours, nous tendons enfin à avoir à 12 exemplaires au moins et pour toutes les matières, sciences aussi bien que lettres, les ouvrages de première main qui seront analysés dans les Cours mêmes.

J'espère qu'avec ces bibliothèques, les études d'école normale prendront peu à peu un caractère tout autre que les études habituelles. Nos élèves n'auront plus à suivre, à écouter les cours, à apprendre des leçons de manuel, ils pourront apprendre à pratiquer les bibliothèques, à approfondir leurs connaissances dans les ouvrages de première main. Le professeur se proposera surtout de diriger les études personnelles des élèves-maîtres, si bien que ceux-ci, à leur sortie de l'école, pourront comprendre qu'ils ont encore devant eux un vaste programme d'études. Il serait seulement à souhaiter que l'école, conservant des relations avec ses anciens élèves, continue à diriger, à faciliter ces études personnelles pendant de longues années.

Il faudrait, en un mot, que l'école normale reste un centre d'études pédagogiques pour tous les maîtres du département[1].

A L'ECOLE PRIMAIRE SUPÉRIEURE.

I. *Préparation au Service Postal.*

Alors que dans d'autres régions, les emplois administratifs sont recherchés par les jeunes gens et les jeunes filles, ils ont une clientèle très restreinte de candidats dans la Seine-Inférieure. Le commerce, l'industrie, l'agriculture y offrent des situations plus rémunératrices.

Le recrutement de son personnel étant difficile, le Directeur des Postes de ce département a fait appel au concours des établissements d'enseignement supérieur.

Cet appel a d'autant mieux été entendu à l'Ecole primaire supérieure de jeunes filles de Rouen, que la section commerciale prépare des candidates aux Postes et Télégraphes. Jusqu'alors la difficulté pour les élèves était de se mettre au courant des services techniques, l'école ne pouvant donner que la culture générale. Aussi à leur sortie de l'école, les élèves étaient-elles obligées de se placer comme aides chez des Receveurs; elles négligeaient tout à fait la culture générale et leur préparation n'aboutissait qu'à faire des manœuvres.

Or le Directeur des Postes tient à recruter un personnel féminin intelligent, capable de s'intéresser au service et non d'agir d'une façon machinale. L'enseignement scientifique donné à l'Ecole est suffisant d'ailleurs pour fournir une base intéressante à la partie technique du service postal.

Aussi après entente avec la Directrice de l'Ecole primaire supérieure à laquelle revient une grande part de cette initiative, le Directeur des Postes a chargé un de ses commis de faire une dizaine de conférences de vulgarisation aux candidates postières : ce sont des causeries avec exercices au tableau, maniements d'appareils et exercices pratiques qui intéressent les élèves et complètent utilement leur préparation au concours des postes.

Conclusion : la collaboration des diverses Administrations ne peut avoir que d'heureux résultats[2].

---

1. Nous croyons devoir souligner la judicieuse remarque du directeur de l'École normale du Gers. N'est-il pas regrettable en effet qu'aucun lien ne subsiste entre les Instituteurs, les Institutrices et l'École où ils ont reçu les premiers principes de leur éducation professionnelle? Oui, l'École normale doit devenir le foyer de la vie pédagogique du département. Enregistrons aujourd'hui simplement cette idée sur laquelle nous reviendrons car elle se rattache à celle qui est débattue dans le chapitre : « DISCUSSIONS : « les Inspecteurs primaires dans les Écoles normales ».

2. Des initiatives analogues ont déjà été prises dans d'autres Écoles primaires supérieures de jeunes filles, notamment à celle de Lavaur.

II. *Utilisation directe du travail d'atelier.*

Au mois de février dernier, le Directeur de l'Ecole primaire supérieure de Moutiers était informé que son établissement devait recevoir prochainement les élèves de l'école primaire supérieure de Nancy au nombre de 140, obligés de quitter cette ville en raison des bombardements par avions.

L'étendue des bâtiments scolaires et de l'atelier, la répartition des Salles de classe et des dortoirs, leur aménagement, celui du réfectoire ne correspondaient nullement à un effectif aussi élevé. De nombreuses et importantes modifications étaient nécessaires pour lesquelles il fallut faire appel à la bonne volonté des élèves et à leurs aptitudes personnelles.

Tous s'employèrent activement aux travaux nécessaires par les nouvelles installations. Ils utilisèrent diversement leurs talents d'apprentis menuisiers, d'apprentis ajusteurs, d'apprentis forgerons ; ce leur fut une occasion de montrer l'efficacité de l'enseignement reçu à l'atelier.

Tous, et en particulier les grands jeunes gens de deuxième et de troisième année, rendirent les plus grands services : ceux de l'atelier du bois installèrent dans les dortoirs des étagères avec crochets pour les vêtements, réparèrent les tables et sièges détériorés; ceux de l'atelier du fer mirent en bon état les lits abimés, les sommiers, les serrures, etc.

Tous grands et petits, s'aidaient au déménagement des salles évacuées, au transport des meubles et objets de toute sorte.

Malgré cette agitation fiévreuse, les cours de l'école ne furent pas interrompus : ils se donnèrent dans les salles, restées disponibles et si quelques suppressions s'imposèrent, elles se réduisirent au minimum pour que, dans leur ensemble, le programme puisse être suivi sans ralentissement notable. Grâce au dévouement de tous, maîtres et élèves, l'école complètement transformée était prête le 9 mars, jour de l'arrivée des élèves nancéens.

III. « *Pour la santé des jeunes filles.* »

Tel est le titre d'une œuvre de préservation tuberculeuse qui fonctionne à l'école Edgar-Quinet, à Marseille depuis 1914.

Les élèves de douze à dix-huit ans, qui fréquentent l'école supérieure, sont exactement suivies au point de vue de la santé; elles sont pesées tous les mois à l'école, sur une balance de précision et le résultat est consigné à la fois sur un cahier de relevé général et sur le carnet sanitaire de l'élève.

Ce petit carnet, remis à l'élève dès sa première année et qui porte en exergue le « Mens sana in corpore sano », rappelle aussi en quelques maximes l'importance de la santé pour le bonheur et l'utilité de l'individu.

Un graphique récapitulatif permet de juger d'un coup d'œil des progrès ou des défaillances physiques.

Aussitôt que l'on constate du dépérissement chez une élève, on avertit la famille et, le cas échéant, on l'aide à soigner la petite malade. Les élèves secourues reçoivent à la cantine un repas gratuit donné par la municipalité, l'œuvre ajoute un bifteck supplémentaire. Neuf fois sur dix, il y a augmentation de poids le mois suivant. Ainsi de l'avis de divers médecins furent enrayées des tuberculoses à leur début.

De plus, pendant les vacances, on procure aux jeunes filles de santé précaire un séjour à la campagne, soit en organisant une colonie scolaire, soit en donnant une somme d'argent, suivant les disponibilités de l'œuvre aux bénéficiaires qui s'engagent à vivre quarante jours à la campagne, chez un parent qui accepte de les recevoir.

En 1916, dix-huit jeunes filles vécurent à Vitrolles, site salubre des Bouches-du-Rhône, dans une bastide louée par l'œuvre et simplement meublée. Chaque jeune fille avait apporté un lit pliant et une enveloppe de paillasse et de traversin que l'on remplit de paille fraîche, sur l'aire; quelques tables volantes et l'indispensable vaisselle. Une institutrice surveillait la colonie, une cuisinière préparait les repas, avec l'aide des petites colones. On vivait dehors toute la journée, on prenait les repas sous les acacias. Comme régime, neuf heures de sommeil, 5 repas par jour. Résultat au bout de quarante jours, gain moyen 3 kilos pour 39 k. 65.

En 1917, il ne fut pas possible d'organiser une colonie à cause des jours sans viande, des cartes de sucre, de la cherté des vivres et de la difficulté des transports. On donna aux plus anémiées un secours de vacances; 17 élèves reçurent une somme de 70 francs et une carte de demi-tarif, — générosité de M. le Directeur du P.-L.-M., — pour se rendre chez un parent habitant la campagne, la montagne, de préférence, où elles passèrent quarante jours. Le gain moyen fut de 3 k. pour 44 k. un peu inférieur à celui réalisé à la colonie de Vitrolles.

La colonie, qui groupe toutes les jeunes filles suivies autour d'une institutrice, dans un local choisi, nous paraît préférable au séjour chez des parents. La régularité des repas, du sommeil, de la tâche, répartie avec mesure, assure une amélioration physique des plus appréciables et la vie en commun éloigne l'ennui qui gagne quelquefois les jeunes filles éloignées de leurs familles, sans amies de leur âge. De plus la présence quotidienne de l'institutrice, qui accepte de diriger le petit troupeau, de veiller sur les corps et les âmes qu'on lui confie est une garantie de moralité. De l'avis même des intéressées, dont quelques-unes ont été à la fois colones à Vitrolles en 1916 et bénéficiaires en 1917 du secours de vacances, la colonie leur plaît mieux.

Les ressources de l'œuvre « *Pour la santé des jeunes filles* » viennent des cotisations des membres adhérents, 350 environ, de la pesée

mensuelle, 0 fr. 10 par élève chaque fois, d'une subvention ministérielle de 100 francs, de quelques dons en argent et en nature. Le budget est de 2 000 francs par an en moyenne, enfin les repas gratuits sont offerts par la municipalité.

Les Initiatives des Amis de l'École.

I. *Alliance de l'école et de l'industrie.*

A Talence (Gironde), le comité de patronage de l'Enseignement primaire supérieur reconnait la nécessité, pour adapter l'enseignement aux besoins de la région, de confier certains enseignements (technologie, dessin industriel) à des spécialistes et de faire passer les élèves, pendant une partie de leur temps, à l'atelier d'une usine.

Un industriel, membre du Comité, met aussitôt l'un de ses ingénieurs, diplômé des Arts et Métiers, à la disposition du Directeur de l'école. Plusieurs de ses confrères s'engagent à souscrire la somme nécessaire pour rétribuer, durant les prochaines années scolaires, ce professeur-ingénieur, et tous ouvrent leurs usines aux élèves de la section industrielle qui vont y travailler pendant toute la journée du jeudi.

❦

L'installation relatée d'autre part, de l'École primaire supérieure de Nancy dans les locaux de celle de Moutiers avait nécessité des dépenses pour lesquelles les industriels, membres du Comité de cette dernière École, offrirent leur généreux concours : M. Ardisson de Perdiguier a remis la somme de 300 francs au nom de la Société d'Électro-chimie ; M. Blanchet (don personnel) 100 francs.

D'autre part, M. Falquet, directeur de la Station électrique a fourni gratuitement le courant à l'École, M. Debas directeur d'usine a offert le fil et les isolateurs, et M. Sarda s'est occupé de l'installation elle-même.

II. *Le cinéma à l'école.*

A Remiremont, un délégué cantonal, M. Lang, donne 2 500 francs au directeur d'une école pour achat et installation d'un cinématographe (*Bulletin des Vosges*, mai 1918).

III. *Une nouvelle industrie féminine : la pisculture.*

Le Congrès de « l'Étang » — un titre suggestif — tenu sous la présidence de M. le sénateur Gomot, ancien Ministre de l'Agriculture, a émis des vœux qui visent une industrie peu connue et pour laquelle le concours de l'enseignement à divers degrés est sollicité.

Ce Congrès demande que des centres de démonstrations pratiques d'industrie piscicole soient créés auprès des établissements agricoles

et des Universités — que cet enseignement soit étendu aux mutilés de la guerre — enfin que l'enseignement de la pisculture pratique soit encouragé dans les établissements techniques d'enseignement féminin — partout où cela sera possible — la pisculture pouvant devenir une industrie féminine au même titre que l'apiculture, l'aviculture, la sériciculture.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL (mars 1918). — *Les directeurs d'enseignement.* — Lors de leur dernier congrès, les directeurs d'enseignement des divers États et grandes villes ont unanimement décidé d'inculquer à toute la population scolaire le « nationalisme » et par suite le plus énergique loyalisme envers le gouvernement chargé de conduire la guerre à heureuse fin. Plus que jamais, ils ont réclamé la création d'un organisme fédéral destiné à centraliser les directions, à unifier et à vivifier l'énergie pédagogique du pays.

L'enseignement professionnel. — C'est dans cet espoir que différents groupements jusqu'ici poursuivant un même but viennent de se fondre en un seul dénommé : « Société nationale de l'enseignement professionnel », ayant pour objets : 1° l'étude et la discussion des divers problèmes concernant cet enseignement, 2° l'utilisation des expériences faites en Amérique et à l'étranger, 3° l'entretien des relations les plus étroites entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. — Les Américains estiment, en effet, qu'un enseignement dénué de culture générale, et seulement propre à transformer comme cela se pratique en Prusse, l'ouvrier en simple machine-outil, et non en citoyen responsable et éclairé, est absolument contraire à toute démocratie.

Une école normale industrielle. — La construction extraordinairement rapide de vaisseaux s'est tout à coup imposée aux États-Unis, et immédiatement la tendance fédérale et nationaliste a trouvé là l'occasion de manifester son efficacité. Une école unique de professeurs de construction navale vient d'être fondée à Newport News sous le nom de « Shipbuilders' Plattsburg ». Elle fonctionne sous les auspices et aux frais de l' « oncle Sam » c'est-à-dire du gouvernement fédéral. Les meilleurs ouvriers des divers chantiers de l'Union sont envoyés dans ce chantier modèle, où chaque partie du travail d'ensemble est étudiée, raisonnée et méthodiquement ordonnée, si bien que l'élève, devenu maître, va répandre non pas des procédés empiriques, mais le résultat des expériences et des acquisitions du monde industriel.

Accueillie avec une défiante réserve, la nouvelle institution eut vite raison des inquiétudes. Un chantier avait envoyé trois ouvriers élèves pour suivre les cours, dont la durée est de six semaines. Lors de l'ouverture de nouveaux cours, le même chantier en envoya vingt-deux.

❦

Le premier cycle dans les écoles primaires supérieures et les écoles secondaires de Rochester. — Par suite de nécessités de locaux et par raison d'effectifs, toutes les divisions du second cycle de toutes les écoles primaires supérieures et secondaires de Rochester ont été réunies et placées dans un seul et même bâtiment, tandis que de nouvelles constructions et de nouvelles dispositions ont été adoptées pour les divisions du premier cycle. Dans ces divisions quatre genres d'enseignement seront donnés, l'enseignement normal pour les élèves qui se destinent au second cycle, l'enseignement commercial pour ceux qui veulent entrer dans les affaires, l'enseignement industriel et l'enseignement ménager.

❦

L'enseignement professionnel postscolaire à Chicago. — Le bureau de l'éducation de cette ville a décidé que les cours théoriques seraient toujours et aussitôt suivis de démonstrations et applications pratiques. A cet effet, les élèves sont conduits régulièrement dans de grandes usines telles que Armour et C° ou encore ils trouvent à l'école même, comme à l'institut de boulangerie, une installation complète leur permettant l'apprentissage effectif du métier qu'ils ont l'intention d'exercer.

❦

Effet des travaux agricoles sur la fréquentation scolaire. — Dans le premier élan de patriotisme qui entraîna tout le pays au printemps de 1917, quelques directeurs d'enseignement d'États conseillèrent aux autorités locales d'atténuer les exigences de l'obligation scolaire afin qu'une partie des élèves pût être mise à la disposition des fermiers. Dans quelques États seulement des conditions furent imposées telles qu'un certificat de médecin constatant l'aptitude physique, une autorisation du directeur d'école, une limite inférieure d'âge (quatorze ans, le plus souvent), un engagement du fermier stipulant le genre de travail envisagé et le salaire promis. Ces conditions diminueront considérablement et très sagement le nombre des jeunes volontaires agricoles.

Dans beaucoup d'Etats, aucun examen physique ne fut exigé, aucun contrôle organisé et, aussitôt, les abus de se faire jour, non seulement le patriotisme, mais aussi chez les parents, l'ignorance de la véritable nature du travail de la campagne et chez les parents comme chez les employeurs, l'amour du gain en furent les causes immédiates. D'autre part, les lois fédérales qui protègent l'enfant contre le surmenage industriel sont encore inopérantes vis-à-vis du jeune campagnard ou du momentanément assimilé. Or, voir les enfants de quatre et cinq ans, travaillant dix heures par jour à manier des betteraves ou à recueillir

du coton dans les plantations devrait être une impossibilité. Pour conclure, M. R. Mc Intire, du bureau de la publicité au Comité National du travail des enfants, fait remarquer que les jeunes Américains sont la richesse réelle, le salut véritable, en somme l'avenir du pays. Gaspiller ce trésor unique est un crime de lèse-patrie. Un devoir suprême s'impose à tous les belligérants alliés ; n'employer l'utile main-d'œuvre scolaire qu'avec toute l'assistance et les tempéraments indispensables.

EDUCATIONAL REVIEW (avril 1918). — *Lord Haldane et l'éducation.* — Il y a quelques semaines, Lord H., dans une réunion publique à Glasgovv — continuant sa campagne sur l'enseignement national — a prononcé un discours. « Tout l'avenir du peuple britannique, a-t-il dit, repose sur l'organisation de son enseignement. Suivant qu'il réussira à élever son niveau intellectuel, notre peuple gagnera en force relative vis-à-vis des autres nations. » Pour y parvenir lord H. conseille une centralisation moins jalouse et omnipotente. Il réclame des libertés provinciales et même municipales, libertés indispensables à l'éclosion spontanée des initiatives ingénieuses et des essais fructueux, non pas seulement dans l'ordre primaire, mais dans le secondaire et le supérieur; car « les trois ordres d'enseignement doivent être considérés comme un ensemble, comme une phase unique de l'organisation générale du pays ». L'adoption de cette manière de penser représente la première condition du succès. La seconde, c'est la possibilité pour les riches et pauvres, grands et petits, de profiter des avantages de l'instruction, si développée soit-elle, y compris les cours d'adultes obligatoires jusqu'à dix-huit ans. « La troisième, enfin, se trouve dans une importance, une influence, une dignité beaucoup plus grandes attribuées aux membres de l'enseignement, dignité impliquant, dès l'abord, des salaires bien supérieurs aux appointements présents. L'éducation est, en effet, la base réelle de la démocratie. Elle seule est capable de nous débarrasser des inégalités sociales. Et si cette éducation de la démocratie est poussée assez loin, presque tous les problèmes, soulevés par ce régime de gouvernement des sociétés, seront résolus. »

A. GRICOURT.

Pays de langues espagnole et portugaise.

DIVERS. — *Assemblée des maîtres primaires à Madrid*, 28 mars 1918. — Le 10 mars, la Commission permanente de l'Association nationale des instituteurs invitait, par circulaire, « tous les maîtres titulaires des écoles publiques d'Espagne à assister à une assemblée, à Madrid, le 28 courant », pour discuter trois questions : le classement des

instituteurs, les traitements, la fusion des associations professionnelles.

L'assemblée qui eut lieu à la date prévue, dans la salle du cinéma l'A. B. C. à Madrid est de beaucoup la plus importante que les instituteurs aient tenue depuis plusieurs années. Commencée dans le désordre et marquée par de vives altercations, elle s'est terminée par des motions unanimes, au milieu de réconciliations sensationnelles et d'embrassements.

Les vœux formulés sont les suivants : — pour le classement et les traitements : suppression des classes dites intermédiaires, traitement de début porté de 1 000 à 1 500 francs ; maximum porté de 4 000 à 5 000 ; augmentation par 500 francs ; répartition dans les classes selon une proportion arithmétique, chaque catégorie contenant la moitié des titulaires compris dans la catégorie supérieure ; — pour l'organisation corporative, suppression de toutes les associations rivales, qui devront fusionner avec l'Association nationale.

En séance même, les présidents et membres du bureau des diverses associations y compris l'Association nationale, ont donné leur démission. Des élections générales sont en cours, qui formeront un comité définitif par l'Association unique ainsi constituée.

❦

Rajeunissement du corps enseignant. — Un décret royal du 2 mai 1918 (texte dans le Magisterio espanol du 16 mai) fixe à soixante-dix ans l'âge de la retraite pour les professeurs de tout ordre. Le professeur mis à la retraite continue à faire partie du conseil des professeurs dans l'établissement auquel il appartenait. Le Boletin encolar du 8 mai, commentant le décret, adresse d'abord ses condoléances aux maîtres qui vont être mis d'office à la retraite par application de la nouvelle mesure ; puis il applaudit à ce « rajeunissement » du corps enseignant, félicite enfin le gouvernement d'avoir étendu à tous les ordres une règle déjà en vigueur dans l'enseignement primaire. Il voit là la début d'une politique égalitaire.

❦

Fondation d'un Institut de l'enseignement secondaire. — Par un décret royal en date du 10 mai 1918, il est créé à Madrid, à titre d'essai un Institut pédagogique. Voici les principaux articles de création :

« Art. 1er. — Avec les éléments du professorat public et sous l'inspection et direction du Comité d'extension des études et des recherches scientifiques, on organisera à Madrid, à titre d'essai pédagogique un Institut de l'Enseignement secondaire, avec logements annexes pour tout ou partie des élèves, et dans lequel on appliquera les nouveaux programmes et systèmes d'enseignement. On mettra à l'essai en même temps les systèmes pratiques de formation du personnel enseignant adaptés à l'Espagne.

« Art. 2. — Le ministère de l'Instruction publique, sur la proposition du Comité, déterminera les conditions d'entrée.

En son plein développement, l'École n'aura pas moins de six degrés et pourra comprendre une section préparatoire à plusieurs degrés.

Les matières étudiées seront au moins celles qui sont contenues dans les programmes de l'enseignement secondaire.

Art. 10. — Pour être admis à l'École comme candidat au professorat secondaire il faudra être espagnol, âgé de plus de dix-sept ans, avoir fait ou faire des études universitaires.

Art. 11. — La formation desdits candidats s'effectuera en combinant soit simultanément, soit successivement :

Les études universitaires : — l'enseignement pratique à l'École — la critique, la lecture, le travail personnel et expérimental de séminaire pédagogique, les études et exercices complémentaires dans les centres étrangers. »

Si l'on cherche l'exemple dont s'est inspiré le gouvernement espagnol, il paraît évident que l'idée de cet Institut vient de l'Amérique du Sud, où elle a été réalisée au Chili d'abord, en Argentine ensuite par un personnel primitivement allemand. Cette action exercée sur l'antique métropole par les colonies d'autrefois, maintenant États novateurs, est une preuve nouvelle des relations étroites qui commencent à s'établir entre l'Espagne et l'Amérique latine.

❦

O. Seculo (19, 21, 24 février et 5 mars 1918). — *La réorganisation de l'enseignement au Portugal.* — L'ancien régime monarchique du Portugal a légué à la jeune République un lourd héritage d'ignorance. Le dernier recensement (du 1er décembre 1911) donne pour la population totale du Portugal (5 694 000 hab.) une proportion d'illettrés de 75,1 p. 100, soit 68,5 p. 100 d'hommes, 81,7 p. 100 des femmes. Le Portugal manque d'écoles ; la capitale même, avec ses 435 000 habitants, n'a que 80 écoles publiques, dont beaucoup de création récente et datent du régime républicain. A ses 74 000 enfants en âge scolaire, elle ne peut offrir que 12 000 places et d'après les déclarations du professeur Agostinho Fortes, membre du Conseil directeur de l'enseignement primaire, la moitié seulement de ce nombre sont occupées par des élèves fréquentant régulièrement l'école. En tenant compte de l'existence de cours et écoles privées, on peut affirmer qu'à Lisbonne 18 000 garçons, 20 000 filles, soit plus de la moitié de la population scolaire, ne reçoivent aucune instruction. Pour l'autre moitié l'instruction est des plus irrégulières. La guerre actuelle, éloignant un certain nombre de pères de famille, rendant la vie plus difficile pour les classes populaires, a encore aggravé cette situation et diminué la fréquentation scolaire.

Les milieux cultivés du Portugal en sont vivement préoccupés ; l'enquête de « O. Seculo » témoigne de ce souci. Parmi les déclarations recueillies à cette occasion, il faut noter celle surtout du secrétaire

général du Ministère de l'Instruction publique Dr João de Barros : il reconnaît qu'il manque au Portugal 10 000 écoles primaires élémentaires que les écoles primaires supérieures n'existent que sur le papier, mais il indique aussi les efforts faits récemment pour améliorer l'enseignement national. Une école normale nouvelle se construit à Lisbonne; elle va s'ouvrir en octobre prochain, avec un programme et des méthodes modernes, établis par le recteur de l'Université Dr Pedro de Cunha; deux autres écoles normales vont être construites, l'une à Coimbre, l'autre à Porto, le tout en exécution d'une loi sur l'enseignement normal, votée par le Parlement en 1914.

C'est une réforme, entreprise par la base, et qui ne tardera pas à transformer les conditions de l'enseignement public au Portugal.

❦

Deuxième Congrès pédagogique à Panama, 1917. — Le compte rendu officiel, qui nous arrive maintenant, indique dans quelles conditions ce congrès s'est réuni. Les maîtres des écoles publiques ont été prévenus et convoqués par décret présidentiel deux mois auparavant. Devaient faire partie de l'assemblée : un maître par circonscription d'inspection primaire, élu par ses collègues, directeurs et adjoints; un maître par école primaire de la capitale, élu par ses collègues de l'école; deux maîtres par établissement d'enseignement industriel, professionnel ou secondaire, les directeurs des écoles annexes des écoles normales. Les thèmes de discussion étaient fixés par le gouvernement et répartis sous cinq rubriques : organisation générale de l'enseignement primaire; éducation physique, technique et esthétique; éducation religieuse, morale et civique; éducation intellectuelle; divers.

Le Congrès a eu le caractère d'une grande conférence pédagogique. Les mémoires discutés sont de bons devoirs pédagogiques, inspirés par les manuels français, allemands et américains. Des résolutions du congrès, une est à relever, car elle a une portée politique et internationale :

« Tant que notre pays n'aura pas atteint un degré élevé dans le développement de ses intitutions scolaires, il sera opportun, pour ses intérêts de race, de langue, de coutumes et les nécessités politiques, que la haute éducation pédagogique professionnelle de nos jeunes boursiers, s'acquière à l'Institut pédagogique du Chili et soit complétée par deux années d'études aux États-Unis. »

Il est intéressant de noter cet « américanisme » en matière pédagogique, comme aussi l'équilibre maintenu entre les influences du nord et du sud. On peut regretter, au point de vue français, cette consécration nouvelle de l'influence de l'Institut pédagogique chilien, création allemande.

Henri Goy.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
Fontaine.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

N[lle] série. Tome LXXIII. N° 8 Août.

REVUE

Pédagogique

La Guerre et l'Enseignement après la Guerre.

L'un des enseignements de la guerre devrait être de nous aider à mieux comprendre notre enseignement. Les principes d'un bon enseignement, des écoles primaires aux facultés, sont évidemment simples. Il s'agit de former de bons Français, honnêtes, laborieux, judicieux et utiles. Seulement nous ne nous entendions pas toujours sur les moyens ni même sur les termes. « Honnête » et « laborieux » sont des idées claires. Il y a plusieurs façons au contraire d'être judicieux et bien des moyens pour servir son pays. Et même le « bon Français » des uns n'était pour les autres qu'un Français égaré ou perverti. Restons fidèles, disaient ceux-ci, aux vieilles traditions pédagogiques qui nous ont faits ce que nous sommes — et nous sommes ce qu'il convient. Songeons, disaient les autres, que nous sommes de piètres fabricants et de mauvais commerçants.

Regardons Outre-Manche et Outre-Mer. Soyons pratiques. Formons des cerveaux précis et non des gens d'esprit ou d'éloquence.... On discutait encore quand la guerre survint.

J'ai vécu quatre ans avec ceux qui sont soldats, à l'arrière, au demi-arrière, en première ligne. J'ai partagé les misères et les joies, les ardeurs et les lassitudes des combattants de tous les âges, bleuets de vingt ans et « pépères » de quarante-cinq. Je les ai mieux connus qu'après vingt ans d'enquêtes du temps de paix. J'ai cru discerner avec précision leurs forces et leurs faiblesses. Or ils seront encore nos étudiants; leurs fils doivent leur ressembler. Ce sont leurs vertus et leurs défauts qui peuvent justifier les méthodes de notre enseignement.

Pourquoi *Miles* — amusons-nous à faire son portrait à la façon de La Bruyère — pourquoi *Miles* est-il soldat? Ce n'est pas qu'il l'ait voulu. Il a fait ce qu'il a pu pour échapper aux édits du prince. Dix ans avant la guerre il était un déserteur. Et quand il se dérobait au métier des armes, il était en paix avec sa conscience. Qui donc lui eût enseigné que c'est un devoir envers le prince de porter la pique ou le mousquet? Ce n'est point sa mère, qui était fille de taverne; ni son père que la fille elle-même n'eût pas su nommer; ni le pédant de l'école qu'il n'a oncques fréquentée; ni ses camarades qui étaient ribauds, crocheteurs, tire-laines et coupe-jarrets et dont la plupart allèrent ramer sur les galères du roi. Depuis que *Miles* s'est résigné, comme les autres, au métier de Mars il n'est pas devenu un foudre de guerre. Il est volontiers de ces mutins, qui ne vont pas jusqu'à risquer l'estrapade, mais s'élèvent en discours violents contre les conseils du prince et les plans de ses généraux. Il atteste qu'à la première escarmouche il jettera bas son mousquet. Pourtant vient le jour

de la bataille. *Miles* tue de sa main trois lansquenets brandebourgeois, saute le premier dans le bastion démantelé. *Miles* se couvre de gloire. *Miles* est Français.

Il y a, parmi les combattants, des milliers de *Miles* qui furent de piètres civils. Il y en a des centaines de mille, tout aussi braves, qui furent d'honnêtes et laborieux citoyens. Mais le courage des uns et des autres tient, pour une part, à des forces obscures et profondes, à des vertus de race. On a appris au Boche pourquoi il devait se battre; on le lui a appris patiemment, méthodiquement, « scientifiquement ». On lui a dit que l'Allemagne était au-dessus de tout; que le vieux Dieu avait réservé aux « vertus allemandes » l'empire de l'univers; on le lui a dit en prose, en vers, en hymnes et en fanfares; et il l'a cru. Si l'on en avait dit tout autant aux *Miles*, ou aux autres, ils auraient bien ri. L'héroïsme de nos poilus n'a pas sa source dans une discipline savamment imposée et servilement acceptée. Le Français se bat en héros, parce qu'il sait, sans doute, que l'ennemi est chez lui et qu'il n'y doit pas rester. Mais il se bat aussi pour d'autres raisons moins claires et plus impérieuses. *Miles* n'a pas de chez lui et il importe peu que le Boche envahisse les bancs, les ponts ou les « garnos » où il gîtait. Seulement, lorsque c'est l'heure de la bataille, il surgit en lui un instinct farouche. Il est de ceux qui ne cèdent pas. Il est de ceux qui ne veulent pas être des vaincus. Il est de ceux qui, lorsqu'on les attaque, ne demandent pas grâce ou pitié, même s'ils sont les plus faibles, mais se battent jusqu'au bout.

Je me défie, par tempérament, des mots « forces obscures... vertus de race... instincts vitaux, etc... ». Ce sont souvent des formules commodes qui dispensent de discerner et de préciser. Je les ai vues agir, pourtant, ces

formules, et prouver qu'elles sont, en nous sauvant. Et je crois, profondément, que tout enseignement fécond devra préserver et développer en nous nos qualités nationales, ces forces à la fois claires et complexes que l'hérédité et la tradition ont déposées dans les âmes françaises. Nous avons, je crois, d'autres qualités ; mais nous sommes un peuple d'élan, de fougue, d'instincts ardents et généreux. Les poilus, au repos, grognent volontiers, chicanent, et palabrent. Lorsqu'il faut agir, ils se donnent tout entiers. Sur la guerre ils raisonnent, petitement, bien souvent. Dans la guerre, ils agissent avec des cœurs infinis.

Pour qu'ils restent ce qu'ils sont, il importe donc que notre enseignement ne soit pas orienté tout entier vers des fins utilitaires. Il n'est pas nécessaire, il est dangereux que l'on propose incessamment à nos enfants, à nos jeunes gens des certitudes pratiques et des profits d'avenir. Il ne faut pas qu'ils se disent trop clairement : j'apprends cette science parce que je gagnerai, grâce à elle, trois mille ou trente mille francs par an; je traduis cette version parce que cet examen futur m'assure un beau mariage et une retraite confortable. Il ne faut pas enseigner seulement le calcul qui fait un bon comptable, la mécanique qui fait un bon ingénieur, la chimie qui fait un bon teinturier; ou l'éloquence qui fait un bon avocat. Il faut qu'un enfant se passionne pour sa « narration » bien qu'on ne gagne pas sa vie à décrire une matinée de printemps ou l'héroïsme d'un petit berger. Il faut que nos jeunes gens dissertent sur les *Laboureurs* de Lamartine ou l' *Oceano Nox* de Victor Hugo sans faire les plans d'une ferme modèle ou d'un canot de sauvetage. Il faut qu'ils aiment Virgile, ou Corneille ou Musset pour eux mêmes et non pour les occasions qu'ils leur donnent de préparer des succès de con-

cours et des triomphes de carrière. Il faut que les grandeurs et les grâces, les énergies et les tendresses de notre littérature nourrissent en eux les dons de la France pour ce qui ne se résout pas en chiffres, épures et bilans. Il faut que nous ayons toujours des cœurs qui s'offrent, des instincts qui se sacrifient, des âmes vouées à la beauté et non au profit. Il faut même que nous ayons encore des érudits acharnés à poursuivre ces vérités qui ne donnent ni l'or ni la grandeur; des ingénieurs qui consacrent leur vie à ces découvertes qui ne « payent » pas. C'est encore un des meilleurs moyens d'avoir des soldats qui donnent la leur, pour rien.

Ce sont des vérités sur lesquelles, je crois, tout le monde s'accordera. Mais disons aussi, fermement, qu'elles ont leur contre-partie.

Un homme s'est rencontré d'une audace incroyable. Trois fois *Gallus* est entré le premier, par la brèche, dans une ville assiégée. Un coup de mousquet lui a cassé l'épaule; un coup de dague lui a percé le flanc. M. de Louvois l'a félicité. Le *Mercure* imprima son nom. *Gallus* s'est retiré dans sa gentilhommière, avec la croix de Saint-Louis et son brevet de pension. *Gallus* pourrait y vivre heureux et riche. Mais il préfère enrichir les procureurs et les avoués pour quelques friches qui ne valent pas cent écus. Son manoir se lézardait. *Gallus* pense qu'il est solide, comme son maître; et les autans l'ont renversé. Gallus connaît la *Maison rustique* du sieur Ligier; il sait que labourage et pâturage demandent des soins assidus et que le ménage des champs est affaire d'application et non de discours. Mais il préfère discourir. Il vit donc chichement de mauvaises récoltes. Il se console, à la taverne *du Grand Monarque*, en contant ses exploits et pestant

contre l'esprit du siècle. *Gallus* est capable d'héroïsme; il ne l'est pas d'application. *Gallus* est content de lui-même; il est mécontent des autres et du prince. *Gallus* est Français.

Gallus est du moins le portrait de trop de Français. Certes nous avons fait preuve dans cette guerre d'endurance, de patience, d'efforts persévérants. Mais, dans la lutte des nations ou des races, il ne s'agit pas de se louer; il importe de comparer. A quoi nous servirait de méconnaître la méthode, la discipline, la puissance et la continuité du labeur allemand; ou, si l'on veut, du labeur américain ou anglais. Avant la guerre, toutes les statistiques, ou presque toutes, attestaient que l'effort de la France était moins efficace que l'effort de dix nations. Depuis la guerre nous avons prouvé que notre héroïsme pouvait nous sauver de la défaite. Nous avons moins clairement prouvé que nous fussions capables de bien vaincre. Nous avons dominé ou égalé constamment le Boche par l'audace, le courage, l'intelligence. Il faut bien qu'il nous ait dominé par ailleurs, puisqu'il n'est pas encore vaincu et que ce n'est pas le nombre qui lui permit de résister. Dans la tranchée, on trouvait aisément des volontaires pour une patrouille ou un coup de mains; on en aurait plus difficilement trouvé pour creuser un boyau ou porter des torpilles. Courageux dans les grandes tâches, le Français l'est moins aisément pour les efforts continus et modestes. Or c'est l'héroïsme qui gagne la victoire; mais c'est aussi la lente, difficile et laborieuse préparation : capable des vastes pensers et des éclairs soudains de l'esprit, le Français l'est moins de ce qui ne se décide que par les patientes informations et les scrupuleuses précisions. Habiles à conduire leurs patrouilles, à travers la nuit et les traquenards, des

gradés se résigneront malaisément à épier, minute par minute, des tranchées boches ou régler, fusil par fusil, des lance-grenades. On sait vaincre la peur, la faim, l'insomnie. On ne sait pas aussi bien vaincre la nonchalance où l'ennui.

Or la force d'une nation — je ne dis pas sa valeur morale — tient pour une part essentielle à l'organisation, à la continuité, à la régularité de ses efforts. Elle n'est pas faite seulement de sursauts d'énergie, de raidissements héroïques, mais d'une application ordonnée. Elle est, comme le génie, « une longue patience ». Ajoutons : une patience modeste. Les grandes choses sont très souvent l'œuvre d'humbles ouvriers, qui s'entendent. L'Allemand, et les races anglo-saxonnes, l'ont bien prouvé. A l'arrière tout au moins, nous avons cru trop aisément qu'il suffisait, pour vaincre, d'enthousiasme et d'élan. Mousquetaires ou cadets de Gascogne, c'est fort bien. Ceux de Gascogne ou d'ailleurs nous ont sauvés. La patrie n'aura jamais pour eux assez de piété. Mais elle leur doit aussi d'apprendre à leurs fils comment une nation de héros peut devenir une nation puissante.

Ce n'est pas en prolongeant après la guerre nos erreurs ou, si l'on veut, en gâtant nos qualités par leurs revers. Il ne faut pas que nos adolescents aillent tous vers la vie pour conquérir la Toison d'or ou le laurier d'Olympie, ni surtout renoncent, s'ils échouent, à faire confiance à la vie. Une nation n'est pas faite de millionnaires, de ministres, de généraux et d'académiciens. Il faut aimer sa tâche, même si elle est simple. Et il faut croire surtout que les grands résultats ne se conquièrent pas d'un coup et par un élan surhumain, mais par la lente progression des efforts modestes. « On devient orateur, on naît poète », disaient les Latins. Il nous faut des poètes ; souhaitons qu'ils nais-

sent. Il nous faut aussi des commerçants méthodiques, des industriels judicieux, des ingénieurs habiles, des professeurs avisés, qui ne naissent pas avec ces vertus, mais qui les devront à un enseignement bien compris.

Cet enseignement-là se proposera de développer chez nos élèves les qualités qui nous sont nécessaires pour les luttes, même pacifiques, de l'avenir, et qui ne sont naturelles ni à l'enfant ni même au jeune homme : les qualités de méthode et de précision. Si l'on traduit du grec, du latin, de l'anglais ou de l'espagnol, il est excellent d'avoir l'esprit vif et de saisir rapidement le sens. Mais l' « intuition » ne suffit pas. Ceux qui « saisissent » ou « devinent » se trompent souvent et gravement. Ils se contentent d'une apparence de logique et d'une clarté superficielle. Et rien ne les avertit de leur erreur qui a pourtant ses raisons, des raisons de grammaire, de syntaxe, de choix des mots. Il faut les rendre sensibles à ces raisons-là. S'ils racontent leur première journée de vacances, il ne suffit pas qu'ils se croient inspirés des Muses et mesurent la qualité de leur style et l'éclat de leur pittoresque à l'abondance des épithètes et des points d'exclamation. Il faut leur apprendre que les plus grands écrivains cent fois sur le métier ont remis leur ouvrage; qu'il faut non seulement inventer, mais choisir, et que le choix demande, avec du goût, de la sévérité pour soi-même et de la réflexion méthodique. Si nous leur demandons ce qu'ils pensent du *Misanthrope* ou des *Fables* de la Fontaine, il ne suffit pas qu'ils en parlent avec esprit ou éloquence. Car s'ils négligent de s'informer (dans les livres qui sont pour eux), leur éloquence ne les sauve pas de l'erreur, ni leur esprit du contresens. Il faut leur montrer que, pour juger, il faut d'abord connaître, que l'œuvre de Molière et celle de La Fontaine

s'expliquent mal lorsqu'on ignore les circonstances de fait que l'histoire littéraire nous précise. Il importe peu que ces faits nous conviennent ou nous gênent, exaltent ou condamnent : ils sont. Avant de commenter, il faut savoir ce qui est. Avant de conclure, il faut établir la vérité, cette vérité objective qui ne dépend ni de notre fantaisie ni de notre enthousiasme mais des réalités du passé.

C'est l'habitude de ce « réalisme » critique qui donnera à notre jeunesse cette part de réalisme pratique sans quoi toutes nos qualités de race risquent d'être semblables à des nuées éclatantes dispersées au premier vent. Nous apprendrons aussi que le labeur scolaire est fait, comme la vie, de tâches prolongées et de patients efforts. Cette guerre a prouvé, trop clairement, hélas ! qu'il faut vouloir longuement, continuement. Il importe que notre enseignement apprenne à nos élèves l'assiduité du labeur. Sans doute une narration peut être heureuse, même si elle est rapidement improvisée par un esprit ingénieux et brillant. Une version même peut être « devinée » avec bonheur. Mais ces réussites sont hasardeuses. Presque toujours les très bons élèves et les très bons devoirs témoignent de ces deux qualités : les dons naturels et l'application persévérante. Il faut que les professeurs le disent et le prouvent. Il faut que nos sujets soient compris non pour mettre surtout en lumière les apparences brillantes, mais pour faire comprendre qu'à elles seules elles sont souvent vaines. Selon le choix de ces sujets les nonchalants qui sont doués pourront masquer plus aisément l'insuffisance de leur effort. Il faut qu'elle se trahisse sans cesse et que l'évidence de l'échec les corrige.

Dira-t-on qu'un enseignement ainsi compris se propose des buts contradictoires : le développement des qualités

spontanées, la culture des forces instinctives de notre intelligence, et la formation de l'énergie méthodique et réfléchie, du labeur volontaire et précis? Heureusement ce sont des qualités différentes et non contradictoires. La polémique était acerbe, avant la guerre, parce que les pédagogues, ou certains pédagogues, nous sommaient de choisir. Vous prétendez cultiver, disaient-ils, la raison raisonnante et l'esprit critique, et vous étouffez l'imagination, l'élan vers le beau, le goût. Vous l'accablez sous les faits et les documents. Du libre travail vous faites une morne et pesante besogne. Le labeur diligent et capricieux de l'abeille devient, grâce à vous, le stupide effort du ver qui creuse son trou. Vous « germanisez » les esprits français. Mais on ne tue pas une doctrine avec un mot, même celui de « germanisme ». L'érudition assurément a ses excès. Surtout il serait absurde d'enseigner le latin ou la littérature à des élèves de douze ou quinze ans comme aux étudiants de nos facultés. Mais les erreurs, s'il y en a, n'engagent que des maîtres; elles ne ruinent pas la doctrine. Un des premiers devoirs de notre enseignement est d'apprendre aux fils de France que l'avenir est aux peuples qui travaillent avec méthode et courage. « *Labor omnia vincit improbus.* » La vieille et banale devise est vraie pour l'après-guerre comme pour le passé.

Nous ne renoncerons pas pour cela à tout ce qui fait la saveur de l'esprit français, à cette sève profonde de la race qui la fait vivre si fortement dans cette tourmente. Nous voulons seulement qu'elle fleurisse non pour des gerbes d'un jour mais pour des récoltes fécondes et sans cesse renaissantes. Apprendre aux jeunes Français le prix du labeur précis, modeste et persévérant, ce n'est pas les mettre à l'école de l'étranger. Autant dire que le vigneron

qui pioche et sarcle assidûment ses coteaux de Bourgogne ou de Champagne trahit le vieux sol de France et mêle à nos vins généreux des parfums de vin du Rhin ou de Tokay.

D. Mornet.

Les Cours supérieurs et complémentaires.

Quelques types d'organisation.

Une circulaire ministérielle du 27 mai dernier a mis au programme des conférences pédagogiques d'automne 1918 *l'organisation d'un enseignement destiné aux enfants de douze à quinze ans.*

Les conférences, y est-il dit « auront d'abord à reviser le régime actuel de *nos cours supérieurs et de nos cours complémentaires* ». Elles sont invitées à rechercher en outre comment, *par des cours de perfectionnement*, « les écoles élémentaires pourraient aider leurs élèves de treize à quatorze ans à faire leur préapprentissage tout en complétant leur instruction ».

Il s'agit, en fait, de réaliser plus largement les intentions de la loi de 1886, d'associer plus étroitement l'école à la vie de la nation, d'utiliser au mieux l'année ou les années qui, pour un certain nombre d'enfants, séparent l'école de l'atelier, en un mot, « de fournir au peuple entier le moyen d'accroître sa valeur morale, sa vigueur intellectuelle, et sa productivité économique ».

Des efforts très sérieux et qui ont donné des résultats, ont été tentés dans cette voie. Il a paru intéressant de réunir ici quelques types de cours supérieurs, cours complémentaires, cours de préapprentissage, etc..., fonctionnant aujourd'hui dans des écoles primaires publiques. Leurs programmes permettent de juger, d'une manière générale, comment cet enseignement est compris dans un milieu industriel, agricole, maritime, ici visant presque exclusivement à l'instruction générale, là, constituant presque un apprentissage.

Ces documents sont destinés à fournir, non des modèles dont

l'imitation s'impose, mais des suggestions, exemples de réalisations possibles, puisque effectuées. Le caractère qui doit dominer la création ou la réforme des cours est la souplesse. L'adaptation au milieu, aux conditions, aux possibilités, aux nécessités locales est indispensable, et il ne saurait y avoir uniformité dans l'organisation. Les matières mêmes qui sont ou seront forcément inscrites sur tous les programmes, y figureront dans des proportions différentes et n'auront pas toujours la même orientation.

Aussi bien le législateur de 1886 avait-il prévu cette variété dans l'enseignement des adultes, et l'arrêté du 25 janvier 1895 consacra cette intention en laissant aux organisateurs de chaque cours complémentaire le soin d'en déterminer le programme.

Les grandes villes sont naturellement plus favorisées. Pour ces dernières, et sans méconnaître les efforts tentés à Lyon, à Bordeaux, à Marseille, etc., où un vaste programme de réforme est déjà en partie réalisé, nous citerons seulement quelques types de l'organisation parisienne.

ÉCOLES COMMUNALES DE GARÇONS.

COURS SUPÉRIEUR A.

69, rue Bolivar.

Programme. — Les matières sont celles des programmes officiels.

	Heures.		Heures.
Morale	1 1/2	Histoire	1 1/2
Instruction civique	1/2	Géographie	1 1/2
Arithmétique et système métrique	4 1/2	Dessin géométrique	1
Français	5	Dessin à vue	3
Lecture et récitation	1 1/2	Gymnastique	1
Écriture	1	Chant	1 1/2
Sciences physiques et naturelles	2	Travail manuel	2

Destination des élèves. — A la fin de l'année scolaire, tous les enfants se présentent au concours d'admission aux cours complémentaires, pour s'y préparer aux écoles primaires supérieures ou aux écoles professionnelles. Quelques-uns d'entre ces élèves, les plus intelligents, se présentent aux écoles pri-

maires supérieures sans passer par le cours complémentaire; d'autres, un très petit nombre, de familles plus aisées, affrontent le concours des bourses des lycées et collèges; enfin les autres entrent à l'atelier ou au magasin, dès qu'ils ont atteint leur treizième année.

COURS COMPLÉMENTAIRE : ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL.

1, rue Félix Pécaut.

Le cours a deux années; il est confié à deux maîtres. Les élèves munis du C. E. P. y sont admis après concours.

Programme. — Le programme du cours complémentaire d'enseignement général est actuellement commun à toutes les écoles de Paris.

	1re année. — Heures.	2e année. — Heures.
Morale et instruction civique	1/2	1
Français	5 1/2	5
Anglais	4	4
Histoire	1	1
Géographie	1	1
Arithmétique	2	2
Géométrie	1	1
Algèbre	1	1
Physique	1	1
Chimie	1	1
Histoire naturelle	1	1
Écriture	1/2	1/2
Dessin d'ornement	4	4
Dessin coté et industriel	1	1
Chant	1	1
Gymnastique	1	1
Travail manuel	4	3
Comptabilité	1	1

Destination des Élèves. — Voici, pour un cours analogue (école de la rue Bolivar, n° 69), les renseignements fournis sur la destination des élèves.

1° Commerce	60 p. 100.
2° Écoles supérieures et commerce après 1-2-3a d'études	20 —
3° Industrie (profession du père, généralement établi)	10 —
4° Divers	5 —
5° Sans renseignements	5 —

Les élèves sont placés par l'intermédiaire du directeur et des maîtres. De nombreux commerçants écrivent à l'école pour offrir des emplois aux élèves du Cours complémentaire.

Cours complémentaire : Enseignement professionnel.

Rue Bolivar, 69.

Le cours comporte deux années d'études, mais les élèves ne fréquentent généralement le cours professionnel qu'une seule année, voulant se spécialiser, s'ils vont aux écoles professionnelles ou aux écoles d'art industriel, ou contraints de gagner leur vie le plus tôt possible.

Il est formé deux groupes, deux divisions plutôt que deux années, ce qui permet d'avoir des éléments homogènes et de mieux adapter les leçons à la force des élèves.

	Heures.		Heures.
Morale	3/4	Sciences physiques et technologie	2 1/2
Instruction civique, droit usuel	3/4	Dessin d'ornement	7
Français	3	Dessin coté et industriel	2
Histoire / Géographie	2	Modelage	2 1/4
		Chant	1
Arithmétique	1 3/4	Gymnastique	1
Géométrie	2	Travail manuel	6 1/2

Destination des élèves. — Les élèves suivant le cours d'enseignement professionnel sont destinés par leur famille aux professions manuelles, presque toujours se rapportant à la mécanique : Ajustage, tour, forge, tôlerie, modèle, ou parfois aux arts industriels : ciselure, orfèvrerie, ameublement, gravure, céramique.

En augmentant son bagage de connaissances, l'enfant trouve l'occasion, au cours des enseignements spéciaux, de découvrir ses aptitudes particulières, ses dispositions spéciales.

En fin d'année scolaire, les élèves qui ont subi avec succès les épreuves des concours d'admission aux écoles professionnelles : Diderot, Dorian, Boulle, ou d'arts industriels : Germain Pilon, Bernard Palissy se spécialisent avec chances de réussite; les autres entrent directement dans l'industrie. « Nous les adressons à des patrons connus de nous, offrant à nos élèves toutes

les garanties, ayant déjà demandé à l'école, tout en faisant connaître leurs conditions, des jeunes gens, pour un apprentissage déterminé. »

Cours d'apprentis mécaniciens.

Rue du Pré-St-Gervais, n° 27.

Ces cours sont destinés aux adolescents de douze à quinze ans qui désirent commencer leur apprentissage avant d'entrer à l'atelier, et acquérir les notions techniques et scientifiques nécessaires à un bon ouvrier.

Les enfants qui le suivent ont terminé leur scolarité : ils doivent avoir douze ans au moins et être munis du certificat d'études primaires; à défaut de ce titre, ils doivent avoir treize ans révolus.

Nombre de places limité à 30. Pas de concours à l'entrée. Pourtant, les candidats qui n'auraient pas en français et en calcul les notions suffisantes pour suivre utilement les cours ne sont pas admis. Les élèves qui ne prouvent pas leurs aptitudes pour le métier qu'ils ont choisi sont rendus à leur famille dans le courant du premier mois.

La durée du stage est d'une année. Toutefois quelques élèves, 4 ou 5, pris parmi les plus actifs, les plus adroits, les plus dociles sont admis à suivre une seconde année. Ils sont des « entraîneurs » pour leurs camarades plus jeunes; ils leur donnent l'esprit de discipline, ils relient l'année en cours à l'année précédente : ils sont la tradition.

Programme. — Il comporte par semaine 38 heures de travail savoir :

		Heures.
1. Travaux pratiques		20
2. Enseignement technique :		
a. Dessin géométrique. Tracés et épures de métier, éléments de construction	6	10
b. Mathématiques appliquées aux opérations de métier	2	
c. Technologie : Outillage et machines-outils usuelles, traçage, usinage, matières d'œuvre	2	
3. Enseignement scientifique		2
4. Enseignement général :		
a. Orthographe. Écriture	2	6
b. Lecture. Rédaction	2	
c. Calcul	2	

Destination des élèves. — Ce n'est plus l'école, ce n'est pas encore l'usine, mais c'est déjà l'atelier avec ses réalisations utiles. D'ailleurs l'horaire dit l'importance donnée aux travaux pratiques, puisque, sur 38 heures de travail hebdomadaire, 20 heures sont consacrées à ces travaux, les 2 tiers environ de ce temps étant employés à l'ajustage, 1 tiers à la forge et aux machines-outils.

Pour assurer le placement des élèves, l'école est entrée en relation avec de nombreux industriels, et surtout avec les contremaîtres des meilleures maisons du quartier et même de la région parisienne. D'ailleurs, parmi ces contremaîtres ou chefs d'équipe, elle compte des anciens élèves du cours technique qui aiment à conseiller, à diriger leurs camarades plus jeunes. Aussi, autant par confiance que par gratitude, les jeunes gens qui ont quitté le cours d'apprentis restent en rapport avec l'école; la plupart d'entre eux fréquentent assidûment les cours techniques du soir et du dimanche. Ainsi, les maîtres peuvent suivre leurs anciens élèves. On a pu établir des statistiques exactes relevant les professions choisies et les salaires obtenus.

Ils deviennent tourneurs, ajusteurs et surtout outilleurs, ce qui prouve qu'ils ont acquis une réelle habileté manuelle.

Actuellement, le salaire de début n'est pas inférieur à 0 fr. 40 de l'heure; mais ces jeunes gens ne tardent pas à gagner des salaires plus élevés. Au bout d'une année d'atelier, ils atteignent ou dépassent 1 franc; ne sont pas rares ceux qui ont 1 fr. 50 après deux ans[1].

Cours d'apprentissage : tôliers, chaudronniers.

Rue des Boulets, 129.

Le cours, dit cours de demi-temps, parce qu'il est fait moitié pendant les heures de travail, moitié pendant les heures de repos, a lieu tous les jours, sauf le samedi, de 17 à 19 heures. Les 10 heures de cours sont ainsi réparties :

Géométrie 2 heures — dessin appliqué 4 heures — travaux pratiques 4 heures.

1. Il existe des cours analogues, les cours Jully, pour les apprentis menuisiers-ébénistes, menuisiers et serruriers en bâtiment, mécaniciens-électriciens.

Un instituteur donne les leçons de géométrie, un maître auxiliaire les leçons de travaux pratiques. Ils se partagent le dessin. Le directeur de l'école assure la surveillance.

Les élèves sont des apprentis travaillant dans des ateliers de tôlerie et de chaudronnerie.

Ils apprennent, dans ces cours, la partie théorique du métier qui ne s'enseigne pas à l'atelier.

Une contribution financière est fournie par la Chambre syndicale des fabricants de Lampes et de Ferblanterie. Le programme a été établi d'accord avec elle.

Écoles communales de filles.

Cours supérieur A.

Rue Bolivar, 67.

	Heures.		Heures.
Morale. Instruction civique	1 1/2	Écriture	1/2
Français	7 1/2	Dessin	3
Histoire	1 1/2	Chant	1 1/2
Géographie	1 1/2	Gymnastique	1
Arithmétique	3	Économie domestique	3/4
Sciences physiques et naturelles	1 3/4	Coupe et couture	3

Cours complémentaire : enseignement général.

Rue Bolivar, n° 67.

Le cours comporte deux années :

	1re année. Heures.	2e année. Heures.
Morale et instruction civique	1	1
Français	4 1/2	4 1/2
Anglais	4	4
Histoire	1	1
Géographie	3/4	3/4
Arithmétique et comptabilité	5 1/2	5 1/2
Sciences physiques et naturelles	1 1/2	2 1/2
Dessin	3	4
Chant	1 1/2	1 1/2
Gymnastique	1	1
Enseignement ménager et couture	3 1/2	2
Coupe	2	2

Cours complémentaire : manuel et ménager.

Rue des Pyrénées, n° 40.

Le cours comporte deux années. Les élèves sont admises à douze ans avec le certificat d'études, à treize ans seulement quand elles ne l'ont pas.

	Heures.		Heures.
Morale	1	**Dessin industriel**	4
Français	4 1/4	**Dessin à vue**	4
Langue étrangère (facultatif)	2	**Chant**	1/2
Histoire, Législation usuelle	1 1/2	**Gymnastique**	1/2
Géographie	1	**Économie domestique, hygiène**	3/4
Arithmétique, géométrie, système métrique	2 3/4	**Enseignement ménager**	3
Comptabilité	1 1/2	**Confection**	4
Sciences physiques et naturelles	1	**Lingerie**	4
		Modes	2

Ce cours offre aux familles les avantages des Cours complémentaires proprement dits, en y joignant les ressources d'un enseignement manuel qui simplifie l'apprentissage et en réduit la durée.

Les élèves sont tenues d'assister à tous les cours ; elles n'ont pas à choisir, en entrant, un métier pour lequel elles recevraient une préparation exclusive ; on désire au contraire qu'elles puissent comparer entre elles les diverses sortes d'occupations manuelles, pour choisir ensuite une profession vraiment en rapport avec leurs aptitudes et leurs préférences.

Le nombre d'élèves fréquentant le Cours complémentaire manuel et ménager n'a cessé de croître.

1899	21 élèves	
1900-01	46 —	
1905-06	78 —	
1910-11	82 —	
1914-15	89 —	
1915-16	108 —	
1916-17	126 —	
1917-18	165 —	au 1er octobre 1917.

Cours de préapprentissage.

Rue Dussoubs, n° 44.

	Heures.		Heures.
Enseignement général. .	10	Enseignement ménager .	3
Confection	12	Dessin	3
Lingerie	6 1/2	Gymnastique	1/2
Modes	3		

Ces cours ont pour but, non de former des apprenties, mais de préparer à l'apprentissage, de donner l'éducation de l'œil et de la main indispensable dans tous les métiers, enfin, de révéler à chaque élève ses aptitudes. La couture, base des industries du vêtement et de la mode, y tient une place prépondérante. Des cours de lingerie, de broderie, de mode, des cours de dessin complètent l'enseignement. Les élèves, outre cette éducation de la main, cette éducation du goût, reçoivent les notions d'économie domestique et d'hygiène toujours nécessaires, mais plus indispensables encore à de futures ouvrières, qui, obligées de travailler hors de chez elles, auront moins de temps à consacrer à leur tâche de mères de famille.

* * *

Voici, d'autre part, quelques types de cours organisés en dehors des grandes villes.

Cours de garçons.

Cours complémentaire de Nogent-sur-Marne (Seine).

Enseignement général et industriel.

Le cours complémentaire est précédé d'un cours supérieur. 3 classes d'enseignement général, 1 classe d'enseignement industriel. 3 maîtres se partagent l'enseignement général, 1 maître est chargé de l'enseignement industriel. Le personnel comprend en outre : 1 professeur de dessin d'ornement, 1 professeur de musique, 1 professeur de sténo-dactylographie, 2 professeurs de travail manuel (bois et fer).

L'école possède un atelier (80 places).

	1re année. — Heures.	2e année. — Heures.	3e année. — Heures.
Morale	1/2	1/2	1
Instruction civique	1/2	1/2	1
Français	7	6	7
Anglais	3	3	3
Histoire	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Géographie	1 1/2	1 1/2	1 1/2
Arithmétique	2	1 1/2	1 1/2
Géométrie	2	2	2
Algèbre	1	1	1
Physique	2	2	2
Chimie	2	2	2
Histoire naturelle	2	2	2
Écriture	1	1	1
Dessin d'ornement	2	2	2
Dessin coté et industriel	2	2	2
Chant	1/2	1/2	1
Gymnastique	1/2	1/2	1/2
Travail manuel. (Fer et bois)	2	2	2
Comptabilité	2	2	1
Sténo-dactylo, enseignement commercial	2	2	2
Technologie	1/2	1/2	1/2

Les élèves des trois années d'enseignement général font par semaine, à leur choix, 2 heures d'atelier ou 2 heures de sténo-dactylo.

Les élèves du cours industriel ont cours d'enseignement général, le matin, atelier ou dessin, l'après-midi.

Destination des élèves. La grande majorité des élèves entrent dans le commerce, les établissements de crédit, les compagnies de chemins de fer; le reste dans l'industrie, surtout la mécanique, la serrurerie, l'électricité. Dans les dernières années, 6 ont quitté la troisième année pour entrer dans des écoles supérieures d'électricité à Paris.

Cours complémentaire de Fourchambault (Nièvre).

Le cours comporte 3 années (réduites à 2 depuis 1915, 1 seul maître ayant remplacé les 2 adjoints du cours complémentaire mobilisés), 2 maîtres spéciaux, 1 ajusteur, 1 menuisier avant 1915.

L'école possède un atelier.

	1re année. — Heures.	2e et 3e années réunies. — Heures.
Morale	1	1
Instruction civique	1	1
Français	7	8
Allemand	2	2
Histoire	2	2
Géographie	2	2
Arithmétique	3	5, dont 2 le jeudi.
Géométrie	1	2
Algèbre	1	2
Physique	2	3
Chimie	1	2
Histoire naturelle	1	2
Écriture	3/4	1/2
Dessin d'ornement	1	1
Dessin coté et industriel	2	4, dont 2 le dimanche.
Chant	1	1
Gymnastique	1	1
Travail manuel. Ajustage et menuiserie	2	5, dont 3 le jeudi.

Destination des élèves. Avant 1915, un certain nombre d'élèves se destinaient aux Arts et Métiers; depuis, le cours complémentaire n'a pas eu de maîtres pour continuer cette préparation. Les élèves actuels se destinent, les uns au service de la voie des chemins de fer, d'autres à être dessinateurs dans les usines du pays, d'autres encore aux écoles normales primaires ou aux postes et au service des contributions indirectes. Plusieurs entrent, chaque année, comme ajusteurs dans les usines de Fourchambault ou sont employés, dans les bureaux, à la comptabilité.

Cours complémentaire d'Argenton-Château (Deux-Sèvres).

Enseignement général et agricole.

Le Cours comporte une seule année avec un seul maître.

Le travail manuel se fait dans un atelier de la localité sous la direction d'un menuisier et d'un serrurier-forgeron.

Les élèves entrent au cours complémentaire, dès qu'ils ont obtenu le certificat d'études primaires et y demeurent en général deux ans au moins, trois au plus (12 à 15 ans).

	Heures.
Morale et antialcoolisme	1 1/2
Instruction civique	1
Français	8 3/4
Anglais	1
Histoire	2 1/4
Géographie	1 1/2
Arithmétique	1 1/2
Géométrie	0 3/4
Algèbre	0 1/2
Physique	1 1/4
Chimie	1 1/4
Histoire naturelle	1 1/4
Écriture	0 3/4
Dessin d'ornement	2
Dessin coté et industriel	1 1/4
Chant	0 3/4
Gymnastique	1
Travail manuel (Bois et fer)	1
Comptabilité	0 3/4
Agriculture	1 1/2

En dehors des leçons d'agriculture théorique, les élèves sont exercés aux travaux de jardinage; ils contribuent notamment à l'entretien d'une vigne.

Le programme est tout d'abord une revision élargie du cours supérieur de l'école primaire; puis un complément de notions est donné dans chaque matière, pour faciliter aux futurs cultivateurs, petits patrons et commerçants, la direction effective de leurs affaires.

Destination des élèves. Un certain nombre d'anciens élèves sont des cultivateurs de la région; quelques-uns sont entrés au lycée, d'autres à l'École Normale, d'autres à l'École des Arts et Métiers, après un court passage à l'École primaire supérieure; d'autres sont dans diverses administrations : finances, assistance publique.

Cours supérieur et cours complémentaire de Corbigny (Nièvre).

Enseignement général et agricole.

Trois maîtres se partagent l'enseignement. Un professeur spécial donne l'enseignement dans l'atelier (forge et ajustage) de l'école. Un professeur externe enseigne la musique instrumentale. Le jardinier de l'École pratique d'agriculture dirige des exercices pratiques d'arboriculture.

	Cours supérieur.	1re année.	2e année.
	Heures.	Heures.	Heures.
Morale	1	1	1
Instruction civique	1/2	1/2	1/2
Français	6	6	6

	Cours supérieur.	1re année.	2e année.
	—	—	—
	Heures.	Heures.	Heures.
Allemand	1	1	1 1/2
Histoire	2	2	2
Géographie	2	2	2
Arithmétique	3	3	3
Géométrie	2	2	2
Algèbre	2	2	2
Physique	2	2	2
Chimie	2	2	2
Histoire naturelle	1	1	1
Écriture	1	1	1
Dessin d'ornement	2	2	2
Dessin coté et industriel	2	2	2
Chant	1	1	1
Gymnastique	1	1	1
Travail manuel (ajustage)	2	2	3
Comptabilité	1/2	1/2	1/2
Agriculture	1	1	1

Destination des élèves. — Un grand nombre d'élèves, après avoir suivi le cours pendant deux ou trois ans, se consacrent à l'agriculture; d'autres entrent dans diverses administrations, ou à l'École Normale.

Cours complémentaire de garçons d'Oraison (Basses-Alpes).

Préapprentissage agricole.

Le cours comporte une seule année, avec un seul maître; mais la plupart des élèves restent au moins deux ans, quelques-uns trois et quatre ans.

L'école possède une salle d'applications, de manipulations, un musée agricole, etc.

	Heures.
	—
Morale	2
Instruction civique	1
Français	10
Histoire	2
Géographie	2
Arithmétique	3
Géométrie	1
Algèbre	1
Physique	1
Chimie agricole et chimie générale	2

	Heures.
Histoire naturelle	1
Écriture	3/4
Dessin	1 1/2
Chant	1/2
Gymnastique	1/2
Agriculture — théorique	1
Agriculture — pratique	1 plus travaux en dehors des heures de classe.

Dans ce programme, le droit usuel comprend des exercices pratiques, comme la rédaction d'actes sous seing privé; le français : la lecture expliquée, des exercices d'application de grammaire, l'orthographe, la rédaction de lettres usuelles et de lettres d'affaires; l'arithmétique : des applications et des exercices de calcul rapide, de calcul mental, de système métrique et la comptabilité agricole; la géométrie : le dessin graphique, l'arpentage, etc...; l'algèbre : des notions appliquées à la résolution des problèmes; le dessin : le croquis coté d'objets usuels et d'instruments agricoles; le dessin décoratif : des notions de perspective.

Destination des élèves. — Le plus grand nombre d'élèves se destinent à l'agriculture. Quelques-uns se préparent au brevet, à l'École Normale, aux Concours des postes, etc.

Cours complémentaire de Pléneuf (Côtes-du-Nord).

Enseignement général et nautique.

Le cours comporte deux années avec 1 maître et 1 maître auxiliaire. L'école possède un atelier de serrurerie.

	1re année. Heures.	2e année. Heures.
Morale	3/4	3/4
Instruction civique	3/4	3/4
Français	7 1/4	7 1/4
Anglais	1 1/2	1 1/2
Histoire	2	2
Géographie	2	2
Arithmétique	2	2
Géométrie	2	2
Algèbre	1	1
Physique	2	2
Chimie	1	1

	1re année. — Heures.	2e année. — Heures.
Histoire naturelle	2	2
Écriture	3/4	3/4
Dessin d'ornement	3/4	3/4
Dessin coté et industriel	3/4	3/4
Chant	1 1/2	1 1/2
Gymnastique	1/2	1/2
Travail manuel. Serrurerie (avant la guerre)	2 le jeudi	
Navigation	3 de 17 à 19 h.	

La mobilisation a dépeuplé le cours de ses éléments les plus âgés.

Les élèves, qui avaient parfois plus de vingt ans, assistaient à la classe en même temps que leurs camarades plus jeunes qui se préparent au B. E. et suivaient la plupart de leurs cours.

Ils étudiaient spécialement l'anglais et les mathématiques. Ils faisaient des lectures au sextant et s'initiaient aux calculs nautiques.

Ils avaient une heure de cours supplémentaire payante mais gratuite pour ceux qui ne pouvaient payer.

32 élèves du cours sont devenus capitaines de la marine marchande.

Cours d'apprentis mécaniciens.
École communale de Pavillons-sous-Bois (Seine).

Ce cours n'est pas, à proprement parler, un cours complémentaire, mais il mérite d'être cité par l'heureuse union de l'atelier, de l'éducation physique et de l'enseignement général.

Les enfants sont admis au cours à la sortie de l'école élémentaire.

Nous indiquons ici l'horaire qui est le suivant :

Atelier	7 1/2 à 11
Enseignement général	13 à 14 1/2
Atelier	14 1/2 à 16
Exercices physiques	16 à 16 1/2
Atelier	16 1/2 à 18

L'enseignement général comprend :

Lundi	: Dessin d'ornement . . .	Histoire.
Mardi	: Français	Géographie.
Mercredi	: Dessin géométral	Sciences.
Vendredi	: Calcul	Éducation morale.
Samedi	: Français	Instruction civique.

Ecoles de jeunes filles.

Cours complémentaire d'Aubervilliers (Seine).

École Paul Bert.

Enseignement ménager et commercial.

Le cours complémentaire succède à un cours supérieur ; il comporte deux divisions. Deux institutrices y enseignent l'une, les lettres, l'autre les sciences. Des professeurs spéciaux enseignent le dessin, le chant, l'anglais, la comptabilité, la gymnastique, la sténographie, la dactylographie.

	Enseignement général. — Heures.	Cours commercial. — Heures.
Morale	3/4	»
Instruction civique	1	»
Français	5 1/2	6 1/2
Anglais	2	3
Histoire	2	»
Géographie	1 1/2	2 1/2
Arithmétique	4	2
Géométrie	1	»
Physique	1	»
Chimie	1	»
Histoire naturelle	2	»
Ecriture	3/4	2
Dessin	3	»
Chant	1	1
Gymnastique	1/2	1/2
Enseignement ménager { théorie	1	1
Enseignement ménager { pratique (cuisine, repassage, etc.)	5	5
Coupe, couture et raccommodage	2 1/2	3
Sténo-dactylographie	»	4
Comptabilité	1	2
Enseignement commercial	»	3

L'enseignement commercial comprend : la comptabilité, la sténo-dactylographie, l'anglais, l'écriture en vue de travaux

de bureau, le calcul rapide, la correspondance générale et commerciale, le droit usuel et commercial, la géographie commerciale. L'enseignement ménager comprend : 1° la couture, coupe et raccommodage; 2° la lessive et le repassage; 3° la cuisine; 4° le nettoyage.

Destination des élèves. — Les élèves du cours d'Enseignement général sortent avec le Certificat d'études complémentaires; certaines avec le Brevet. Quelques-unes sont entrées dans l'enseignement public; d'autres se sont destinées au dessin industriel, aux carrières libérales. Certaines sont employées dans les grandes administrations : postes, chemins de fer, banques.

Les Élèves du Cours commercial obtiennent les diplômes de l'Association sténographique unitaire de France. Elles deviennent sténo-dactylographes, aides comptables, représentantes de commerce, secrétaires, pointeuses, etc., dans des usines d'Aubervilliers ou de la région.

Le placement des élèves est assuré par l'École à laquelle les commerçants et les industriels s'adressent directement. Une permanence de placement est établie par les soins de l'Association amicale des anciennes élèves.

Cour complémentaire d'Annecy (Haute-Savoie).

Enseignement général et professionnel.

Le Cours complémentaire comprend 3 années d'études (4 classes). Il fait suite à un cours supérieur (2 classes). 4 institutrices sont chargées de l'enseignement. Des professeurs spéciaux enseignent la musique, l'anglais, la sténo-dactylographie, la coupe et la couture, le repassage.

	1re année. — Heures.	2e année. — Heures.
Morale et Instruction civique	1	1
Français	8	8
Anglais	1	2
Histoire	1	1
Géographie	1	1
Arithmétique	3	3
Géométrie. Algèbre	1	1
Physique	1/2	1

	1re année.	2e année.
	Heures.	Heures.
Chimie	1/2	1
Histoire naturelle	1	1
Écriture	1	1
Dessin	1	2
Chant	1/2	1/2
Enseignement ménager, cuisine, repassage	3	1
Coupe et couture	3	3
Sténo-dactylographie	1	2
Comptabilité	1	1

Destination des élèves. — 1° L'enseignement général prépare aux examens suivants : École normale d'Institutrices; Brevet élémentaire; Brevet d'enseignement primaire supérieur; Bourses d'enseignement primaire supérieur; Dames employées des P. T. T.

2° L'enseignement ménager prépare de bonnes ménagères et constitue un préapprentissage.

3° L'enseignement commercial prépare les élèves aux emplois suivants, occupés directement à la sortie de l'école ou après un stage à l'École Pigier de Lyon ou de Genève : Employées de commerce, secrétaires, comptables; Employées de bureau, préfecture, bureaux militaires, usines, banques. Employées dans les Hôtels.

Cours complémentaire de Lectoure (Gers).

Outre les matières d'enseignement général, on donne les enseignements suivants avec le concours de professeurs spéciaux pour l'espagnol, le dessin et d'une maîtresse auxiliaire :

	Heures.		Heures.
Espagnol	1 1/2	Dactylographie (par jour et par élève)	1/4
Dessin	2	Repassage	2
Comptabilité	1	Cuisine	
Couture et coupe	1		
Sténographie	1		

L'enseignement de la cuisine est donné, sous forme de travaux pratiques de décembre à mars, pendant le fonctionnement des cantines scolaires, communes aux trois écoles de la ville. A tour de rôle, deux élèves assistent la cuisinière et la directrice

dans l'achat et la préparation des aliments, la répartition des rations, la mise du couvert, etc.

Les cours d'enseignement ménager sont spécialement fréquentés par les élèves venues du dehors. Elles fréquentent le cours complémentaire pendant deux semestres d'hiver. A leur intention, le nombre d'heures de travail manuel a été porté à 6 heures pour la couture, 4 pour le repassage.

Ces exemples donnent une idée, certes bien incomplète, des cours dont la circulaire du 27 mai a proposé l'étude aux prochaines conférences pédagogiques. On ne saurait trop le redire, leur caractère essentiel doit être la souplesse et la variété. Ils seront ce qu'ils doivent être, c'est-à-dire répondront exactement aux nécessités, à toutes les nécessités, intellectuelles, morales, sociales, économiques, si tous les intéressés joignaient leurs efforts à celui des éducateurs pour en assurer l'organisation.

L'école en Pays envahi.

Une institutrice des Ardennes, rentrée l'hiver dernier, en France libre, a montré en termes précis et émouvants, ce qu'est la vie scolaire sous la domination ennemie. Après avoir décrit dans le détail l'organisation des écoles, elle conclut :

Toute cette organisation ne s'est pas faite sans difficultés. L'une des premières était le manque de personnel ; on y a remédié par une faible mesure en ce qui concerne l'école primaire supérieure et l'école normale, en faisant appel au personnel du lycée Chanzy ; la collaboration était d'ailleurs réciproque, une partie de l'enseignement du lycée étant donnée par du personnel primaire. Malgré cette collaboration, le travail imposé à chacun est considérable. A chaque instant d'ailleurs, le personnel masculin diminue par suite de départs en captivité ou de réquisitions.

Au début, les classes se sont installées dans les locaux scolaires disponibles. Mais peu à peu ceux-ci ont été réquisitionnés : c'est ainsi que l'École primaire supérieure et l'École normale d'abord établies rue d'Aubilly, en ont été chassées fin janvier 1917. Il fallait, en quelques jours, chercher un local, obtenir de la kommandantur l'autorisation de s'y installer et faire le déménagement. Nos élèves et nous avons dû remplacer la main-d'œuvre absente. Nous nous installions dans les vieux bâtiments de la manufacture. Au mois d'août suivant, il fallait un nouveau déménagement, et actuellement, sauf changement, survenu depuis le 19 décembre, les cinq classes sont installées dans des bureaux de magasin, petits, obscurs, situés au fond d'une cour. Les classes primaires ne sont pas plus favorisées et sont pourchassées d'un local à l'autre ; à Mézières, l'école de la rue de l'Église avait été autorisée à s'installer dans une usine du Pont de Pierre ; quelques jours après, en arrivant, le matin,

maîtresses et élèves trouvaient tout le matériel scolaire dans la rue, et il fallait chercher un autre asile. Actuellement, à Charleville, Mézières, Mohon, Nouzon, etc., presque toutes les classes sont installées dans des logements particuliers, réalisant les conditions d'hygiène les plus défavorables pour une agglomération. Cette année, à ces misères s'ajoute l'absence de chauffage; les Allemands qui vendent un peu de charbon aux particuliers, défendent absolument d'en donner aux écoles, sous peine d'amende. C'est à nos risques et périls que nous avons remis à l'école une partie du charbon destiné à notre chauffage particulier.

Quant au matériel d'enseignement, nous avons sauvé jusqu'à présent au prix de démarches nombreuses et souvent vexatoires, toutes les collections scientifiques de l'école normale d'institutrices, la bibliothèque; le matériel de l'école primaire supérieure de jeunes filles, une partie de la bibliothèque de l'École normale d'instituteurs. Cette école a été dès les premiers jours transformée en caserne allemande; il ne reste rien du matériel scientifique; une quantité de livres ont été déchirés et détruits. — Les fournitures classiques se font très rares partout; pendant longtemps, les libraires ont pu quelquefois s'approvisionner à Bruxelles, ce qui est maintenant impossible. Dans certains villages, à Laifour par exemple, les élèves écrivent sur l'envers de grandes étiquettes trouvées dans les magasins.

Au moment des examens, d'autres difficultés surgissent; certains commandants refusent absolument les laisser-passer. Il faut alors renoncer à se présenter, ou venir en fraude, et au retour payer une amende ou faire de la prison lorsque l'on a la malchance d'être surpris. Le voyage, même autorisé, se fait souvent à pied, et les candidats arrivent fatigués physiquement, ayant dû faire quelquefois du travail de nuit avant de venir. Un centre d'examen a pu être créé à Sedan en 1916 et un autre à Givet en 1917; mais certains candidats essayent vainement, depuis trois ans, de rejoindre l'un ou l'autre de ces centres.

On arrive, non à s'habituer, mais à se résigner à ces dures conditions matérielles; mais, ce qui est le plus affreux, c'est la réquisition des enfants et des jeunes filles. Des réquisitions individuelles avaient eu lieu depuis la fin de l'hiver dernier, quand en octobre 1917 une affiche annonçait la réquisition de

tous les hommes de douze à soixante-cinq ans, de toutes les femmes de douze à soixante ans, avec amendes prévues pour le refus de se présenter, le refus de travail, le manque de ponctualité, la mauvaise exécution du travail « sabotage lésant les intérêts militaires pouvant entraîner la peine de mort ». Les garçonnets ont été enlevés, pendant trois semaines à leurs familles et envoyés parfois à quarante kilomètres pour la cueillette des fruits. Des jeunes filles du cours commercial ont été réquisitionnées pour aller faire de la choucroute, de la marmelade, pour charger et décharger de la houille, pour faire des travaux de terrassement. Les élèves de l'école primaire supérieure et de l'école normale pendant quelque temps n'ont reçu aucune convocation, puis celles-ci se multiplièrent à titre de contrôle. Deux jours après l'examen du brevet supérieur une de nos normaliennes de deuxième année était réquisitionnée pour aller travailler à un chemin de fer en construction dans la prairie de Montjoly; ce n'est que grâce à des démarches qu'elle put en être dispensée. Le 18 décembre dernier, une élève de première année doit passer sa matinée à laver les fenêtres d'un appartement où un officier était attendu.

Telles sont les conditions dans lesquelles travaillent là-bas les maîtres et élèves. Il faut y ajouter pour tous, les difficultés matérielles de la vie : (certaines élèves doivent travailler pour vivre) la torture morale d'être sans nouvelle des siens, ni de la France, les maladies, conséquences inévitables de ces lamentables conditions d'existence.

Mais chacun travaille avec courage, la pensée constamment dirigée vers la France, voulant être digne d'elle et la représenter dignement devant l'ennemi.

Nous avons voulu faire de l'école un endroit où, sous la plus dure des oppressions, nos élèves puissent se sentir libres, et, en dépit des menaces prévoyant une amende de 3000 marks ou l'emprisonnement pour les personnes suspectes de provoquer des sentiments anti allemands, nos élèves savent que l'école est un abri contre les ennemis et les délateurs. Ce sont ces pièces obscures,étroites qui représentent pour elle la France libre. Elles viennent y prendre chaque jour un élan de courage et de confiance pour subir leurs misères nouvelles et attendre la délivrance.

Le Nouveau régime de l'Examen du Professorat.

Rapport sur l'examen du Certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales et Écoles primaires supérieures (2e partie — sciences) par M. GILLES, *Inspecteur général, président du jury.*

Pour la première fois s'ouvrait en 1918 une session de l'examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (aspirantes, sciences, 2e partie), et il se peut bien que la physionomie du concours de cette année soit assez différente de celle qu'il prendra peu à peu. C'est une bonne raison pour que je m'abstienne de tout jugement sur une réforme qui vaudra surtout par ses fruits et dont les effets ne sauraient commencer à se manifester avant quelques années. Qu'il me suffise de dire que l'organisation des diverses épreuves, malgré les incommodités particulières de temps et de lieu, ne s'est pas heurtée à de bien grosses difficultés : peut-être même l'obligeante hospitalité du lycée Janson-de-Sailly a-t-elle mis à notre disposition des ressources en laboratoires et en salles de leçons que nous ne rencontrerons nulle part ailleurs aussi copieuses, et, pour les leçons d'économie domestique, le Cours manuel et ménager de la rue des Minimes nous a offert une installation, un matériel, des provisions, un personnel, tels qu'on ne peut souhaiter mieux. D'autre part la réalisation des conditions imposées par les nouveaux règlements n'a fait apparaître aucun inconvénient assez grave pour nous faire désirer d'urgentes modifications.

Je passerai simplement en revue les opérations successives du concours de 1918, cherchant à dégager quelques-uns de ses caractères dominants, et, au risque de me répéter, je noterai,

chemin faisant, les impressions dont l'intérêt me paraît dépasser l'observation ou l'incident particulier, qui en ont été l'origine.

Inscription, admissibilité, admission.

Sur 46 aspirantes inscrites, 43 ont pris part aux épreuves écrites : 17 fontenaysiennes sortantes, 22 déléguées ou intérimaires dans des écoles supérieures ou des écoles normales, une ancienne fontenaysienne non pourvue d'emploi, une institutrice d'école élémentaire et deux étudiantes, ces trois dernières munies du certificat d'aptitude à la 1re partie du professorat. Les 22 déléguées comprenaient : 10 admissibles au professorat (ancien régime), 9 ex-fontenaysiennes, 3 titulaires du certificat d'aptitude à la 1re partie. L'examen de la 1re partie a été subi pour la première fois en 1917, et deux années ont été prévues, en général, pour la préparation de l'examen de la 2e partie : il n'y a donc pas lieu de s'étonner du petit nombre — six — des aspirantes inscrites en 1918 après justification de la possession du premier diplôme. Ce contingent réduit est une des causes de la disette relative des candidates de 1918 ; mais la réduction de leur effectif est surtout la conséquence des nouvelles conditions de titres exigées pour l'inscription.

Les dénombrements qui précèdent font ressortir la proportion assez élevée des aspirantes n'ayant pas exercé de fonctions d'enseignement : encore convient-il de remarquer que la plupart des déléguées comptaient peu d'années de services (en 1916 et 1917, les longues listes d'admission de l'examen non scindé avaient retenu les doyennes du concours, si j'ose qualifier de doyennes des maîtresses, presque toutes en deçà de la trentaine et ayant débuté depuis moins de dix ans).

La liste d'admissibilité porta 27 noms. Les moyennes des admissibles, si on prend 20 comme maximum, s'étageaient de 15 à 9, 8, plus voisines les unes des autres à la partie inférieure de l'échelle. Et ces constatations sont assez semblables à celles des concours antérieurs. Ce qui est plus neuf, sans réserver d'ailleurs de surprise à qui songe à la sélection des aspirantes, c'est, pour tout l'ensemble de ces aspirantes, le petit nombre

des moyennes vraiment basses : une seule de 6, deux comprises entre 6 et 7, trois entre 7 et 8; sur les 16 aspirantes éliminées à l'écrit, 10 ont plus de 8 moyenne.

Trois aspirantes admissibles, ayant composé en Algérie ou en Tunisie, n'ont pu se rendre en temps utile à notre convocation. Les 24 autres ont en 5 jours consécutifs subi les épreuves orales réglementaires, l'examen de chacune d'elles se répartissant sur trois de ces cinq journées. C'étaient 15 fontenaysiennes sortantes, 6 anciennes fontenaysiennes, 2 anciennes admissibles au professorat ayant été élèves de sixième année dans des lycées de jeunes filles, une lycéenne munie du certificat de la 1re partie. Ainsi aux épreuves finales prirent part uniquement des jeunes filles ayant une communauté d'origine : toutes avaient préparé Sèvres ou Fontenay, comme étudiantes de sixième année de lycée ou de quatrième d'école normale. Ajoutons que le peu de durée des services de celles qui étaient devenues déléguées n'avait pu modifier profondément leur mentalité d'étudiantes.

Nous ne pouvions donc compter sur des leçons exposées avec l'autorité qu'assurent maturité d'esprit et expérience. La réalité a confirmé ces prévisions; elle en a même souligné, plus que nous n'aurions voulu, l'exactitude; elle ne nous a point révélé les sujets solides et brillants que certains concours avaient fait apparaître, ces années dernières, notamment chez les fontenaysiennes. En faut-il trouver la raison dans la réduction d'une année du séjour des élèves à Fontenay? dans les circonstances troublées des derniers mois de la préparation de l'examen? dans la qualité même du recrutement des sections de Fontenay en 1915 et 1916 (les meilleures de 1915 avaient été reçues, l'an passé)? Aucune de ces causes n'a été inopérante dans les résultats que j'interprète. Ne nous plaignons pas toutefois. Nous ne croyons pas que, dans l'ensemble, les dix-neuf jeunes filles auxquelles nous proposons d'attribuer des fonctions de professeur soient moins dignes que leurs devancières de la confiance de l'administration. Elles sont encore écolières; à beaucoup font défaut l'initiative et le développement de la personnalité. Leur savoir est généralement suffisant, même, à quelques exceptions près, celui qui se rattache aux parties nouvelles du programme; mais elles ont surtout appris de mémoire, sans pratiquer assez l'effort

actif de réflexion qui assimile vraiment la connaissance acquise; elles ne manquent au reste ni de facilité ni de distinction d'esprit. Je suis convaincu que l'expérience de l'enseignement complètera leur formation, et d'autant plus rapidement qu'elles seront débarrassées du souci de l'examen. Devant leurs professeurs, devant le jury, elles songent à étaler leur science, et accidentellement, avec plus ou moins de conviction, elles ornent l'étalage d'agréments pédagogiques suggérés à leur docilité : quand elles seront en présence d'élèves à qui communiquer cette science, elles se montreront elles-mêmes — elles sont intelligentes et consciencieuses —, et quand la vocation se sera éveillée en elles, elles perdront l'habitude de se dérober à leur auditoire derrière la lettre d'un livre ou d'un texte su par cœur; elles auront découvert la joie de ne plus réciter pour les autres, de créer en quelque sorte leur enseignement, et elles goûteront en même temps l'intime plaisir de savoir regarder autour de soi et de faire servir à l'explication de quelques-uns des phénomènes observés un acquis devenu véritablement personnel.

Épreuves écrites.

Les anciennes lycéennes conservent toujours en mathématiques une supériorité assez marquée; mais quelle que fût leur origine, aucune difficulté sérieuse ne pouvait surprendre ou rebuter les candidates dans les questions de géométrie et d'algèbre de la composition de mathématiques. 6 notes sont égales ou supérieures à 16 — sur 20 —, et la moyenne des 43 notes est légèrement inférieure à 10.

Dans l'ensemble cependant la question de géométrie est mieux traitée que celle d'algèbre. Le problème de géométrie a été plus ou moins complètement résolu et les copies se classent d'après l'inégale longueur du chemin parcouru. En algèbre, la plupart des aspirantes se sont bornées à calculer les valeurs de x et y solutions du système proposé, sans se préoccuper des cas d'impossibilité ou d'indétermination; elles négligeaient ainsi d'effectuer sur ces valeurs des simplifications évidentes (suppression d'un facteur commun au numérateur et au dénominateur) et se trouvaient peu à peu en présence de calculs trop compliqués

pour être poussés jusqu'au bout. Une telle maladresse s'explique sans doute par la nouveauté de l'exercice d'algèbre qui jusqu'ici n'était point prévu aux examens féminins de l'enseignement primaire. Méconnaître la nécessité et l'intérêt de la discussion algébrique n'en trahit pas moins une lacune fâcheuse dans l'éducation d'un futur professeur de sciences. J'ai la conviction que le regret que je viens d'exprimer s'appliquera à un nombre d'aspirantes décroissant d'année en année.

*
* *

La composition de physique et chimie comprenait un problème de chimie assez facile et généralement réussi (il y a, de ce côté, sur les sessions précédentes, un progrès que je suis heureux de signaler). Les questions de cours — acides tartriques, capacité électrique — donnèrent lieu à des notes plutôt ternes, par suite d'un manque de fermeté assez répandu dans le fond et dans la forme du travail des diverses copies.

La moyenne générale des notes de l'épreuve de sciences physiques, moyenne dont ne s'écartent guère la plupart des notes prises isolément, est suffisante en somme puisqu'elle atteint 12,5.

*
* *

Cette moyenne n'est que de 10 en sciences naturelles.

Le sujet de botanique était un sujet classique, familier à beaucoup d'aspirantes, traité en bonne place dans leurs livres ou dans leurs cours : il leur a valu des notes satisfaisantes, relevant celles assez médiocres, de zoologie.

C'est que le sujet de zoologie exigeait des connaissances non seulement précises, mais bien assimilées et empruntées à des chapitres différents du programme d'études. L'épreuve écrite de zoologie révélait déjà ce que confirmèrent de trop nombreuses leçons : il y a encore chez nos aspirantes des « élèves » au savoir, dans certaines régions, superficiel et hésitant. Je n'oublie pas qu'elles avaient, cette année, une excuse : elles ont eu à aborder depuis moins de deux ans, certaines parties jusque-là inexplorées par elles d'un programme assez chargé. Mais sur les questions

doublement recommandées à leur attention, pour l'écrit et pour l'oral, leur ignorance est moins aisément pardonnable. Les phénomènes de scissiparité, par exemple, dont la description a laissé à désirer dans beaucoup de copies, auraient dû être étudiées avec d'autant plus de soin, qu'ils sont doublement inscrits aux programmes — 1er mars 1917 et 22 septembre 1917 — [on les observe chez les Annélides et les Naïdiens, groupes d'animaux qui figurent au programme assez court des leçons extraites de « l'organisation dans les principaux groupes du règne animal »].

*
* *

La composition de dessin géométrique consistait en un relevé géométral de données très simples, trop simples sans doute au gré de plusieurs aspirantes qui se sont ingéniées à les compliquer maladroitement. Le langage géométrique employé pour énoncer ce petit problème de dessin géométrique semble avoir embarrassé beaucoup de candidates, que trouble d'avance toute question de géométrie de l'espace; seul ce manque de sang-froid me permet de comprendre telle ou telle interprétation singulière d'un texte qu'on n'a pas su lire tel qu'il était écrit. — Un couvercle d'encrier, à forme de pyramide régulière, ayant été convenablement posé sur l'encrier, on demandait de faire tourner ce couvercle d'un angle de 30° autour de son axe (l'axe de la pyramide régulière); des candidates ont imaginé de le faire tourner autour d'une charnière mystérieuse et *pratiquement irréalisable*, dont naturellement le texte n'avait jamais fait mention. — La facilité était offerte de placer un hexagone dans une position *ad libitum* par rapport à la ligne de terre; il était seulement stipulé qu'aucun de ses côtés ne serait parallèle à la ligne de terre : dans la plupart des copies, on a traduit cette indication en disposant deux des côtés perpendiculairement à la ligne de terre, sans examiner s'il n'y avait pas avantage, pour la représentation du solide envisagé, à adopter une autre orientation, moins particulière, de son hexagone de base.

L'ensemble des devoirs est plutôt faible : 12 notes sont inférieures à la moyenne, malgré l'extrême facilité du sujet, et les deux meilleures ne dépassent pas 15,5. Le tracé du dessin

manque souvent de netteté, d'élégante correction; il a dû être fait sans soin par des mains malhabiles à tirer un trait, à se servir de la règle et du compas; nombre d'aspirantes n'ont point tenu compte des indications données relativement au format de la feuille de papier. L'épreuve, je le crois bien, a été mal préparée, et c'est peut-être qu'un malentendu s'est produit sur sa nature.

A l'examen du professorat ancien régime, la composition dite de dessin géométrique était plutôt une composition de dessin décoratif, l'objet à décorer étant un solide de formes géométriques simples. Les aspirantes de 1918 s'attendaient peut-être au maintien de la tradition, et cependant l'apparition de la géométrie descriptive aux programmes de la deuxième partie justifiait l'introduction d'une vraie composition de dessin géométrique : croquis coté d'un objet en relief et mise au net à une échelle déterminée; ou bien épure se rapportant à un problème élémentaire de géométrie descriptive. En réalité la composition de dessin de 1918 était bien une épure de géométrie descriptive et ne faisait aucune place au dessin décoratif[1].

Epreuves orales.

En mathématiques, il y a eu, comme toujours, de bonnes leçons d'arithmétique et de géométrie plane; en algèbre et en géométrie de l'espace, les connaissances sont moins sûres et les leçons satisfaisantes sont plus rares. Le plus souvent, après leur leçon, si elles ont bien voulu y réfléchir, les candidates auront pu aisément se rendre compte des défauts et des mérites de leur exposé : ce sont les défauts et les mérites habituels aux leçons de mathématiques. Il ne sera pourtant pas inutile d'appeler une fois de plus leur attention sur les dangers que crée leur négligence assez fréquente à dégager et à classer les principes sur lesquels s'appuient les démonstrations successives. Sans doute

1. Une note parue au Bulletin administratif (n° du 24 août 1918) avertit les candidates que l'épreuve de dessin, *à la première partie*, pourra comporter une composition décorative. Aucun doute n'est donc plus possible : *à la deuxième partie*, l'épreuve de dessin sera désormais, comme cette année, une épreuve de « dessin géométrique ».

N. d. l. R.

un ordre nécessaire ne s'impose pas toujours dans la suite des leçons d'un cours : la commission a parfaitement admis qu'une première leçon sur la multiplication des nombres entiers fût une étude assez poussée des produits de facteurs, et même des puissances, précédant l'étude, réservée pour une seconde leçon, de l'opération de la multiplication. Mais que penser de la leçon, « droites perpendiculaires à un plan », dont la candidate a imaginé qu'elle faisait suite à une leçon préliminaire sur les plans perpendiculaires à une droite?... Mes collègues demandent, et satisfaction sera donnée à leur désir, que les programmes officiels où les questions sont énoncées dans « un » ordre logique soient, à titre d'indication, mis désormais à la disposition de chaque aspirante, au moment du tirage au sort de sa leçon.

*
* *

En physique et chimie les deux notes extrêmes de leçons sont 15 et 8, les autres notes ne s'écartent guère de la moyenne 12. Le savoir, fréquemment court ou imprécis, est surtout un savoir théorique (on sait, par exemple, de l'optique géométrique, on ne sait pas projeter une image), et ce savoir est parfaitement indifférent aux applications courantes ou industrielles (les leçons sur l'amidon, l'électro-aimant, les goudrons de houille ne retiennent rien qui puisse être d'un intérêt pratique). Le désaccord est particulièrement choquant entre ce mépris des réalités et les fins assignées par les instructions officielles à l'enseignement des sciences expérimentales dans nos écoles normales et nos écoles primaires supérieures.

La plupart des candidates cependant, entraînées par le choix des sujets de leçons et aussi par la richesse des collections qui sollicitaient leur attention, se sont appliquées avec un succès suffisant à faire des expériences. Il est entendu qu'elles n'ont eu à résoudre aucune des difficultés qu'elles rencontreront dans beaucoup de nos écoles normales, dans la grande majorité de nos écoles supérieures aux laboratoires inexistants ou démunis d'appareils; mais il faut leur savoir gré d'une aisance relative dans des manipulations auxquelles leurs devancières se montraient si inexpertes.

*
* *

Ce goût de l'activité ne les a pas malheureusement suivies dans la préparation de leurs leçons de sciences naturelles. Je sais bien que, cette année, les circonstances n'avaient pas permis de leur procurer les animaux et les plantes qu'elles auraient pu réclamer : certaines dissections, coupes, analyses, recherches au microscope, réactions chimiques, leur étaient, de ce fait, interdites. Mais malgré les loisirs que leur assurait la suppression de telle ou telle préparation nettement indiquée par le sujet à traiter, aucune n'a eu la volonté de tirer des ressources d'un cabinet assez abondamment pourvu, les éléments d'un dispositif expérimental propre à éclairer quelque point de son exposé. Aucune n'a songé à dessiner à l'avance, aux crayons de couleur, une figure dont l'explication eût facilité sa tâche; bien peu ont étudié avec assez de soin les tableaux d'histoire naturelle, les préparations toutes faites, les pièces et objets des collections qu'elles avaient sous la main, pour utiliser, comme elles l'auraient pu, une précieuse documentation. Au surplus, loin d'être reposantes, l'attente prolongée et l'inactivité maladroite, conséquences d'une limitation volontaire de leur travail, produisirent chez quelques-unes une sorte de torpeur dont ne les débarrassa point toujours l'épreuve orale, et qui parfois suggéra fâcheusement la lecture ennuyeuse et ennuyée de la leçon rédigée au préalable *in extenso*.

Une étrange contagion a généralisé, devant la sous-commission de sciences naturelles, des tendances à l'inertie, destructrices de toute initiative dans la conception d'une illustration matérielle des leçons. Les premières candidates ont bien vite créé la tradition des leçons faites entre une table à peu près dégarnie et des planches murales presque inutilisées; chez les suivantes, aucune personnalité n'a réagi contre un regrettable exemple : je serais tenté de croire que le défaut dominant chez nos admissibles de cette année fut l'effacement de leur personnalité.

Deux notes 16 — ce sont les plus élevées — ont récompensé l'acquis d'*élèves* appliquées et qui furent « à bonne école ». Tout

comme dans les leçons de sciences physiques, les applications que comportait de temps à autre un sujet de leçon furent lamentablement sacrifiées. C'est ainsi que sur l'ostréiculture, après une étude satisfaisante des mollusques acéphales, on ne trouva presque rien à nous dire, et naturellement la note attribuée se ressentit de cette lacune.

Je sais que des notes médiocres ont également surpris des aspirantes qui, sur un sujet déterminé, avaient reproduit assez fidèlement le manuel ou le cours qui leur avait servi pour la préparation de l'ancien examen. N'avaient-elles point lu les nouveaux programmes? Le sens des directions qu'ils tracent leur avait-il échappé? N'avaient-elles point remarqué que certains livres d'usage courant sont muets ou ne contiennent que des développements insuffisants sur des questions inscrites aux programmes du 1er mars 1917? Je ne conteste pas les difficultés qui résultent de la nécessité de recourir à d'autres sources d'informations, dont la détermination exige un effort personnel des aspirantes qui ne sont pas étroitement guidées dans leur préparation. Mais je n'aurais pas soupçonné chez quelques-unes, que je veux croire en infime minorité, une connaissance aussi imparfaite des idées directrices d'un programme qui comprend, aux termes mêmes de l'arrêté du 10 juillet 1916, « les lois générales de l'évolution du globe et des êtres vivants ». Il est clair, par exemple, que l'aspirante à laquelle échut la leçon sur la division des vertébrés en classes avait toujours ignoré que les programmes de 1917 juxtaposent les indications suivantes : « Division des vertébrés en classes. Comparaison de l'organisation interne des diverses classes et du mode de développement de leurs embryons. » Il y a là une mentalité d'écoliers-candidats qui doit disparaître à nos examens du professorat.

*
* *

Qu'il y eût des leçons d'économie domestique avec application au ménage, les aspirantes hésitaient à l'admettre. A les entendre, des sujets de leçons pouvaient bien être empruntés au chapitre des aliments du programme d'hygiène des écoles normales (il figure explicitement dans la liste publiée par l'arrêté du

22 septembre 1917), mais bien qu'il y soit placé sous le titre « Économie domestique et hygiène », ce ne pouvaient être, de toute évidence, que des leçons d'hygiène. Le cloisonnement qu'elles prétendaient ainsi établir me rappelle l'anecdote citée par M. Lippmann au cours d'une de ses conférences au Musée Pédagogique sur l'enseignement des sciences expérimentales dans les établissements secondaires. Interrogé à l'oral du certificat de licence de physique, un candidat paraissait ne pas savoir comment on doit s'y prendre pour électriser un gâteau de résine. — « Et la classique peau de chat ? » suggéra M. Lippmann. — « Mais, Monsieur, répliqua textuellement le candidat, la peau de chat, c'est pour le baccalauréat. » Rations alimentaires, conserves,.... ce sont des questions d'hygiène, puisque énoncées dans un programme d'hygiène, on ne saurait les étudier, s'imaginaient nos aspirantes, dans une leçon dite d'économie domestique.

Trois leçons d'économie domestique, comportant chacune des exercices pratiques, ont pourtant été rattachées au programme d'économie domestique et d'hygiène de l'examen, et attribuées, par voie de tirage au sort, à trois aspirantes qui, malgré leurs appréhensions, se sont assez honorablement tirées de l'épreuve.

L'une d'elles n'obtint qu'une note un peu inférieure à la moyenne. Le sujet lui était peu familier. Elle eut à faire appel à des souvenirs épars et confus de chimie et de zoologie et réussit à constituer une leçon presque présentable en dépit de ses lacunes et de quelques erreurs. Ce premier travail n'était pas sans intérêt, ni sans valeur à nos yeux. Mais il fut gâté par une insigne maladresse quand il s'agit d'expliquer des phénomènes d'une pratique courante à l'aide de notions théoriques très simples et que l'aspirante possédait à coup sûr. Qu'étaient devenues sa solidité de jugement, sa vivacité et sa souplesse d'esprit, dont témoignaient d'autres épreuves ? Elle commit de lourdes erreurs à propos de l'action du feu sur la surface du morceau de viande qu'il rôtit ; elle risqua une puérile et inexacte réponse à nos questions sur le rôle du carbonate de soude qu'elle avait ajouté à l'eau de cuisson des légumes qu'elle avait préparés.

Je suis ramené encore une fois à la constatation de cette tenace et inquiétante répugnance à saisir le lien entre les réalités et les

connaissances acquises par l'étude. L'an prochain, le programme d'économie domestique de l'examen sera précisé et étendu par l'addition du chapitre de l'alimentation emprunté au programme spécial d'économie domestique des écoles normales d'institutrices ; et une importance plus grande sera donnée à la partie expérimentale de l'épreuve. Ce n'est pas que nous prétendions faire de tous nos professeurs de sciences des cuisinières accomplies, encore que ce résultat, obtenu par surcroît, ne fût pas méprisable : plus modestement, ils ne peuvent guère être appelés, dans les écoles normales, qu'à fournir « des renseignements précis, classés méthodiquement, qui puissent servir aux applications ménagères qui seront faites à la cuisine, à la buanderie ou au jardin ». Nous avons le désir de trouver nos candidates mieux préparées à cette tâche précise et méthodique ; mais nous espérons aussi qu'à prendre un contact plus direct, plus personnel, avec certaines réalités immédiates, elles s'intéresseront davantage à *toutes* les réalités. Et nous voudrions les contraindre à tirer de leur propre fonds de connaissances les explications de mainte pratique ménagère, dont la crainte de l'examen les amènera sans doute à chercher une raison d'être, satisfaisante pour leur culture scientifique : puissent-elles ensuite transporter, de proche en proche, dans d'autres domaines d'enseignement les habitudes d'esprit ainsi acquises et qui les affranchiront de tout reste de verbalisme, pour le plus grand bien de leurs propres élèves, trop habituées, elles aussi, à se payer de mots !

Les Ruines.

. . . .

..... Notre littérature compte maints ouvrages sur les ruines. Volney, un encyclopédiste, disciple de Condillac, publie en 1791 un livre intitulé : *Les Ruines ou Méditation sur les révolutions des Empires* qui marque la transition du rationalisme du XVIII[e] siècle au romantisme. Condillac professait que toute idée nous vient des sens et que la Raison sans les sensations n'est qu'un royaume sans sujets, ou mieux, une république sans citoyens. C'est cette thèse sensualiste qui guide Volney à travers les ruines de l'Égypte et de la Syrie : Il « contemple », — nous dirions aujourd'hui il « observe », — puis il « médite » sur les sensations acquises et, par une ascension périlleuse, il s'élève à des considérations politiques où la critique du passé se confond avec l'utopie dans les plis d'un style aux élégances antiques.

Ce livre des « Ruines » dort dans les arcanes poudreuses de nos bibliothèques et nous ne l'en avons arraché, à votre intention, mes amis, que pour l'y remettre sans regret. Vous savez le vers de Voltaire :

Que dis-tu de ce livre? — Il m'a fort ennuyé.

Il est curieux cependant de noter qu'il n'ennuie point tout le monde puisque, nous apprend Brunetière on ne se lasse pas de le réimprimer... en Allemagne. Pourvu que quelque exégète germain n'aille point un jour découvrir dans ce livre innocent la justification des ruines de Reims ou la prédiction de l'anéantissement de Paris et de Londres, car Volney a écrit sans penser à mal :

« Qui sait si sur les rives de la Seine ou de la Tamise, là où maintenant, dans le tourbillon de tant de jouissances, le cœur et

les yeux ne peuvent suffire à la multitude des sensations, qui sait si un voyageur comme moi ne s'assoira pas un jour sur de muettes ruines et ne pleurera pas solitaire sur la cendre des peuples et la mémoire de leur grandeur. A ces mots, mes yeux se remplirent de larmes et couvrant ma tête du pan de mon manteau, je me livrai à de sombres méditations. »

Relevons ce manteau et laissons sécher ces larmes, nous trouverons en notre philosophe un auteur qui vise à l'utilité, à l'enseignement de ses lecteurs. Écoutez-le :

« Je vous salue, ruines solitaires, tombeaux saints, murs silencieux. C'est vous que j'invoque. Oui, tandis que votre aspect repousse d'un secret effroi les regards du vulgaire, mon cœur trouve à vous contempler le charme des sentiments profonds et des hautes pensées. Combien d'utiles leçons, de réflexions touchantes ou fortes, n'offrez-vous pas à l'esprit qui sait vous consulter. »

De Volney donc, date la méthode romantique d'interprétation des ruines. Vous savez ce que sut en tirer l'art d'un Chateaubriand. Promettez-moi de relire l'admirable lettre à M. de Fontanes, écrite de Rome le 10 janvier 1804, et passons... A tout prendre, je préfère la fantaisie de Piranèse peuplant les ruines de Rome de personnages et d'animaux qu'on dirait échappés du Quart-livre de Rabelais, ou des cartons de Callot à la gravité de M. de Chateaubriand installant dans le Palais d'Hadrien son « moi » drapé d'orgueil.

Ayant abandonné Volney sur les ruines de Palmyre et Chateaubriand sur la voie Appienne, allons-nous suivre Victor Hugo des rives de la Seine à celles du Rhin ?

Rassurez-vous, nous n'irons pas avec lui rêver aux vertus de l'Allemagne dans les jardins d'Heidelberg « embellis de ruines », nous le quitterons aux portes de Reims qu'il avoue avoir traversée « sans respect pour la Cathédrale » au galop des chevaux de la diligence.

L'itinéraire pourtant est séduisant et capricieux : de Paris à Meaux par Villers-Cotterets, de Meaux à la frontière belge par Soissons et Reims, puis la Meuse, le Rhin. A Villers-Cotterets, premier contraste romantique : « Le château du duc de Valois devenu dépôt de mendicité ». Meaux, peu importe la ville, Meaux,

c'est la cathédrale « rongée de lune et de pluie » où erre le souvenir de Bossuet. « Du reste, constate Victor Hugo, ce pays est plein du siècle de Louis XIV. Ici, le duc de Saint-Simon; à Meaux, Bossuet; à la Ferté-Milon, Racine; à Château-Thierry, La Fontaine, le tout en un rayon de douze lieues, le grand seigneur avoisine le grand évêque; la tragédie coudoie la fable. »

Des souvenirs, mais pas de ruines, en 1838, dans ce pays d'Ile-de-France. L'accord de la nature et de l'art, du sol et du ciel, du réel et de l'idéal s'y réalise dans une harmonie parfaite. Dans cette paix, Victor Hugo s'attarde aux légendes, à l'histoire. Il médite, le soir, dans cette grandiose plaine de Soissons que domine Saint-Jean-des-Vignes : « Je regardais attentivement avec les yeux de l'esprit une grande et profonde paix sortir de cette sombre plaine qui a vu César vaincre, Clovis régner, et Napoléon chanceler. C'est que les hommes, même César, même Clovis, même Napoléon, ne sont que des ombres qui passent; c'est que la guerre n'est qu'une ombre comme eux, qui passe avec eux, tandis que Dieu et la nature qui sort de Dieu, et la paix qui sort de la nature, sont des choses éternelles. »

Dans cette même plaine, Georges Clemenceau, au lendemain de l'offensive de l'Ailette, subit la même emprise de l'Histoire, et sa méditation, — nos élèves la connaissent, — d'un style plus sobre que celle de Victor Hugo, rejoint celle du poète : « Du haut des grandes tours aux criantes blessures, l'Histoire attentive regarde.... »

Partout ici, en effet, dans le Valois, le Noyonnais, le Soissonnais, la Champagne, l'histoire s'attache à nos pas, fixe nos regards, émeut nos âmes. Soissons, Noyon, Compiègne, Coucy, Reims, les coups que vous porte l'ennemi atteignent toute la France et retentissent dans les profondeurs de sa longue et glorieuse histoire! L'Allemand le sait bien qui, sur ce sol sacré, accumule ruines sur ruines — les humbles moellons de la maison natale de La Fontaine et les nobles sculptures de la cathédrale de Reims — avec l'espoir calculé et avoué de rompre la continuité substantielle ou abstraite de notre existence nationale.

A Noyon, par exemple, les envahisseurs de 1914 imposent à la maison natale de Calvin l'hommage injurieux de leur feinte admiration pour l'illustre réformateur protestant, dans le temps même

qu'ils méditent la ruine de la cathédrale. Pressés dans leur retraite, ils reculent jusqu'à Coucy. Noyon fut cette fois épargnée, mais Coucy dut subir la vengeance. A Coucy, sur le plateau, se dressait la fière bastille de l'indépendance seigneuriale qui, tout en faisant échec au Roi, préparait à la France une lignée de sujets d'un loyalisme indomptable dont nos « poilus » sont les authentiques descendants. Le patriotisme national est issu en France de cette fidélité féodale; il en est l'élargissement et la généralisation. Coucy, donc, c'était tout un symbole : écoutez comment le comprend M. Émile Mâle, un des plus érudits et fervents historiens de l'art du Moyen Age : « Ce donjon circulaire supposait un chef, une volonté d'où tout partait, où tout aboutissait : on y voyait la pensée rayonnant d'un centre sur toute la circonférence.... Les plus fermes esprits subissaient la fascination du Donjon de Coucy : l'analyse et l'étude s'y achevaient en rêverie. Tout y était grave, antique, immuable. Depuis des siècles, rien n'avait changé dans cet horizon. On avait le Moyen Age sous les yeux. »

Autant de raisons de respect, Messieurs, qui, pour les Allemands, se changent en motifs de destruction, en aiguillons de cette frénésie de ruine qui réside en toute âme germanique. Les incorrigibles restaurateurs des « burgs » médiévaux sont, une fois passé le Rhin, les plus farouches démolisseurs de tout ce qui signifie gloire, grandeur et beauté. Coucy s'écroule sous la poussée formidable d'un explosif savamment préparé par la chimie allemande pour cette œuvre monstrueuse et colossale. Triomphe de la force, certes; mais la force ne détruit pas tout et l'idée demeure, lien sans substance, qui, de la poussière de ces ruines, reconstruit le symbole toujours vrai de la France qui ne meurt pas. Arracheraient-ils feuillet par feuillet le livre entier de notre histoire nationale que cette histoire vivrait encore dans toute sa beauté et avec toute sa puissance.

« Il n'y a plus que deux camps, écrivait M. Clemenceau, celui qui se bat pour sauver les beautés de l'histoire humaine, et celui qui se bat pour les détruire. » Formule terriblement juste, si l'on considère l'œuvre des Barbares à Reims. Depuis cent ans, en effet, ils méditaient la ruine de la Cathédrale. Voici ce qu'écrivait en avril 1814 le pieux auteur d'une Mystique chrétienne, Jean-

Joseph Goerrès : « Réduisez en cendre cette basilique de Reims où fut sacré Klodwig, où prit naissance cet Empire des Franks, faux frères des nobles Germains, incendiez cette cathédrale. » Et quelle joie éclate dans le *Berliner Tageblatt* du 5 septembre 1914 : « Nos armées de France ont déjà dépassé la seconde ligne des forts d'arrêt devant Reims, dont la splendeur royale qui remonte au temps des lys blancs, ne manquera pas de crouler en poussière, bientôt, sous les coups de nos obusiers. »

Le bombardement voulu de la Cathédrale de Reims commence en effet le 19 septembre 1914, et alors, c'est dans toute l'Allemagne un délire qui trouve son expression lyrique dans une ode « en l'honneur de la destruction de la Cathédrale de Reims » parue dans le supplément artistique et littéraire du *Berliner lokal Anzeiger* du 1er janvier 1915 et signée de Rudolph Herzog : « Les cloches de Reims ne sonnent plus dans le dôme aux deux tours. Finie la Bénédiction ! Nous avons fermé, ô Reims, avec du plomb, ta maison d'idolâtrie ! »

« Il y a, disait Gœthe, des gens qui n'entendront jamais la musique des sphères éternelles ». Mais ! ô Gœthe ! il y a des gens de France qui entendront toujours la voix des cloches de Reims, le bronze en fût-il brisé. Il y a mieux : des milliers de braves gens venus à la guerre du fond des provinces paisibles de notre France, avec une notion trouble de l'idée de Patrie, ayant dépouillé au contact permanent de la glèbe tout idéalisme, toute vertu d'élévation, ont compris, au spectacle des mutilations imposées par les Barbares aux œuvres de l'art et de la piété, de quoi était faite l'âme française et ce qui les rattachait, eux, les simples et les rudes, aux grands artistes, aux grands penseurs et aux grands lutteurs dont se glorifie notre histoire nationale !

Boutade de poilu bachelier peut-être ce mot tant de fois répété, « Moi je me bats pour La Fontaine et pour Molière ! » Mais aujourd'hui, vérité concrète, émouvante, pour le plus ignorant des soldats de France qui voit devant Château-Thierry les Allemands s'acharner sur la maison de La Fontaine. A Gœthe encore qui traduisait son admiration pour notre fabuliste en cette formule brève comme l'ordre d'un Feldwebel : « Devant La Fontaine, à genoux ! », à Gœthe nous apportons l'assurance que les vers de

La Fontaine et de Racine chantent en nos mémoires une chanson que n'étouffe pas la clameur du canon allemand, qui tonne à Château-Thierry et à la Ferté-Milon.

Tout ce que les Allemands ont voulu faire taire, parle un langage nouveau et qu'on écoute, tout ce qu'ils ont voulu ternir brille d'un éclat rajeuni, — ainsi la gloire de notre Calvin. Les tombes qu'ils ont violées sont l'objet d'un culte plus attentif et plus affectueux. Je gage que les braves gens de Tracy-le-Val n'ont jamais tant aimé leurs morts que depuis l'odieuse profanation de leur cimetière par les Barbares.

La pauvre femme rencontrée à Bailly parmi les ruines de sa maison n'avait jamais, même aux jours heureux des fêtes de famille, aussi chaudement aimé l'humble toit dont elle pleurait en silence à la fois l'anéantissement et le souvenir. Et que dire de l'amour renouvelé pour la terre meurtrie, souillée et ruinée et pour les arbres mutilés couchés au printemps de 1917 dans la gloire funèbre de leur dernière floraison et que les paysans savent plaindre d'une âme si naïvement compatissante! Les enfants même ressentent ce fervent et cruel attachement pour ce qu'ils n'ont point assez respecté dans le temps qu'ils en jouissaient. Témoin ce petit enfant clamant douloureusement parmi l'exode des réfugiés : « Moi je veux ma maison! Moi je veux ma maison! » Il n'y a pas, mes amis, jusqu'à vos camarades de Compiègne qui, je le sais, ne témoignent à leur Collège en ruines une affection plus forte et plus émue. D'ailleurs, j'en appelle ici à ceux de Verdun, à ceux d'Armentières, à ceux de Monastir : n'est-il pas vrai que les ruines de vos foyers et de vos écoles vous les rendent plus chers, et, si l'on peut dire, plus intelligibles?

Votre souvenir est, non seulement enrichi de plus d'affection, mais auréolé d'une clarté qui vous fait pénétrer plus avant dans le mystère des choses familières. Ce qui était banal devient singulier.

Du haut des ruines donc, nous avons des choses une perspective nouvelle, mais qui n'atténue en rien notre regret des joies passées et des beautés perdues. Le cloître de Noyon enclosant un jardin de roses folles nous plaisait, intact dans sa vétusté, à l'ombre de la massive cathédrale, aux flancs maternels : les

ruines de cette beauté n'ajouteraient que du regret à notre respectueux pèlerinage d'après guerre.

L'aérienne cathédrale de Soissons ne pèsera-t-elle pas sur notre âme de tout le poids de ses blocs de pierre réduits par la chute à leur matérialité primitive! Saurons-nous même retrouver toute l'intelligibilité incluse dans l'admirable cathédrale d'Amiens où Ruskin nous avait appris à lire comme dans un Livre d'Heures familier? Et toi, pauvre et innocente église de Tracy-le-Val, déjà décapitée de ton clocher, quel fragment retrouvé dans la poussière mouvante de tes ruines attestera ta beauté composite? Ton charme rare fait de force romane et de finesse normande est à jamais perdu pour nous! Notre chagrin égale ton dommage, car, Messieurs, quoi qu'en dise Rostand dans un sonnet fameux, il n'est pas vrai de prétendre

« qu'il nous manquait encor
D'avoir ce qu'ont les Grecs sur la colline d'or,
Le symbole du Beau consacré par l'insulte ».

Un seul Parthénon nous suffisait et qui fût en Grèce....

Mais, sur les ruines, le romantisme nous guette. Victor Hugo admirait à Heidelberg les artifices de la nature pour enlacer les ruines du château dans les pousses d'une végétation souple et touffue. Ainsi il nous faut défendre nos ruines à la fois contre la nature « qui n'oublie jamais l'ornement » comme dit notre poète, et contre la littérature envahissante, riche floraison d'un romantisme rajeuni.

Je vous demande, mes amis, d'appliquer votre bon sens et, comme eût dit Chénier, votre « naïveté », à dégager nos modernes ruines de la gangue où déjà les enserrent nos poètes, nos littérateurs et nos artistes.

Essayez d'en retrouver la vraie signification et l'originale vertu émotive. Rodin voyait dans les statues décapitées un symbole riche de promesses, celui des « idées qui, coupées et interrompues dans leur essor, se rejoindront plus tard pour régner tout un jour qui n'aura pas de fin. » Si ce symbole a un sens, hâtons-nous de réaliser cette espérance et travaillons-y dès maintenant : ces ruines éparses sont les pierres dont se reconstruira l'unité de la France meurtrie si nous savons leur

restituer leur valeur et leur place. Essayons donc de comprendre de quoi la France était composée, d'analyser ces éléments disjoints, de rechercher de quel grain était fait leur ciment, d'apercevoir quelle était leur place et quel rôle leur avait assigné l'architecte dans l'économie générale de l'œuvre....

Puisqu'il a fallu que ce grand corps de la France fût meurtri et en partie disloqué pour que nous prenions conscience de sa beauté et de sa vitalité, au moins profitons de cette tragique leçon d'anatomie.

Cette interprétation documentaire des ruines n'est pas exclusive du sentiment. Vous ne comprendrez même complètement la signification des ruines qu'à la condition d'en être émus ; non pas d'une émotion romantique et extérieure, mais intime, secrète et silencieuse. Car ces ruines vous touchent : elles ne sont pas mortes comme celles de Palmyre ou même de Rome et de Pompéi.... Elle vivent d'une vie latente qui attend de vous la résurrection totale. Vous entendez bien, mes amis, par cette comparaison, qu'il ne s'agit pas de restaurer la France comme on rebâtit les « burgs » du Rhin sur le plan de quelque architecte capricieux. La France n'a rien perdu de ses grandes lignes architecturales : sa silhouette se dresse toujours fièrement dans le ciel comme un défi à ce stupide bâtisseur qui avoue son dessein de reconstruire le monde « suivant la conception allemande ».

Telle la cathédrale de Reims vue dans le lointain dessine encore, en dépit de ses mutilations, la haute taille de sa nef et de ses tours, telle la France meurtrie atteste, debout sur ses ruines, sa glorieuse et fière éternité, et ici le poète dit vrai : la France,

Ils n'ont fait que de la rendre un peu plus immortelle !

LÉO PERROTIN,
Professeur au Collège de Compiègne
détaché au Collège de Fontainebleau.

En Passant...

... dans une classe de lecture expliquée (ÉCOLE NORMALE).

Proscrivons l'emphase, la préciosité, la subtilité, la vaine rhétorique. L'enseignement primaire doit être solide et simple.

Mlle X. fait expliquer, en 3e année, un texte de Leconte de Lisle (*Le Rêve du Jaguar*). Tous les élèves ont lu le texte, un d'eux l'a préparé plus spécialement. Il l'explique de façon un peu emphatique, mais somme toute convenable. Le professeur redresse et rectifie ses explications. Elle s'exprime de façon aisée, assez élégante, parfois un peu maniérée.

Puis commence une leçon sur les caractères généraux de la poésie de Leconte de Lisle. On sent un peu trop que ce sont les souvenirs d'une excellente leçon entendue à Fontenay, c'est peut-être un peu difficile pour ces élèves. Il n'y a pas lieu de faire, dans une École normale, une leçon sur la poésie de Leconte de Lisle. Une École normale n'est pas une Faculté des Lettres. Qu'au cours de l'explication ou après l'explication d'un morceau, on résume en quelques traits, d'après ce morceau même, les caractères de la poésie de l'auteur, soit. Mais le temps est trop mesuré à l'École normale, pour que l'on consacre à ce sujet toute une leçon : les élèves ont à entendre beaucoup d'autres leçons, plus à leur portée, mieux faites pour les préparer à leur rôle d'éducateurs du peuple.

*
* *

M. Y. a des qualités assez originales : il s'exprime d'une façon imagée qui est parfois un peu maniérée (cette scène est

un duo qui est un duel — leurs armes comme les brins d'acier répandent des torrents d'étincelles — il faudrait traiter cette scène en Lamento, mais en lamento agitato).

Si pittoresque que soit ce langage, il faut le proscrire des Écoles normales. S'il frappe l'esprit des élèves-maîtres, est-on sûr que l'effet produit soit heureux ? Et si les normaliens, devenus instituteurs, étaient tentés de l'imiter! Le professeur d'École normale ne doit jamais oublier que ses élèves auront demain pour élèves des enfants de six à treize ans.

*
* *

M. Z. fait réciter à ses normaliens de 3e année une scène d'*Andromaque*. L'un joue le rôle de Pyrrhus, l'autre celui d'Hermione. L'idée n'est pas mauvaise; les élèves s'intéressent à ce jeu; il les a entraînés à apprendre par cœur de longs morceaux bien choisis. Et, bien que la voix de celui qui joue le rôle d'Hermione n'ait rien de féminin, la diction est, sauf accidents, satisfaisante.

Mais voici que le professeur en fait la critique, ou plutôt, sous prétexte de reprendre les fautes d'intonation, commence une vraie leçon théorique sur l'art de dire, et les moyens physiologiques à employer pour faire suivre aux modulations de la voix les variations des sentiments. Leçon qui n'est ni sans justesse ni sans finesse. Et pourtant, on éprouve une gêne véritable à l'entendre. Une École normale n'est pas un conservatoire. Donnez l'exemple vous-mêmes, lisez bien, récitez agréablement. Mais ne faites pas la théorie de cette pratique : sinon, vous glisserez fatalement dans des subtilités ou des puérilités. Nous avons autre chose à faire, dans les Écoles normales, que d'imiter le Maître de philosophie de M. Jourdain.

... dans une classe de physique (École normale).

Mlle X. use de procédés ingénieux que les élèves-maîtresses pourront aisément mettre en pratique dans leurs écoles. C'est donc un bon professeur. Mais elle ne s'attache pas assez à donner

à ses élèves des notions exactes sur l'ordre de grandeur des phénomènes. *On ne mesure pas assez dans cette classe et par suite on observe mal.*

Remarque à méditer. Nous croyons trop volontiers que, pour observer, il suffit d'ouvrir les yeux. La véritable observation scientifique, c'est celle qui substitue aux évaluatious grossières de nos sens les précisions de la mesure. Qu'à l'école élémentaire on se contente d'habituer les enfants à voir, entendre, sentir et toucher, soit : on n'aura pas perdu sa peine si l'on a réussi à leur donner cette bonne habitude. Mais à l'École primaire supérieure et à l'École normale, il faut accomplir un nouveau progrès. A la « leçon de choses » il faut superposer l'observation scientifique. A vrai dire, celle-ci est la condition de celle-là. Un maître qui ne saurait pas mesurer ne saurait pas inculquer à ses élèves l'habitude de l'observation précise. Ses « leçons de choses » elles-mêmes seraient mauvaises, car elles donneraient aux enfants des idées fausses sur « l'ordre de grandeur des phénomènes ».

... dans la cour d'une école primaire supérieure de filles.

Mme X. est professeur de sciences, mais, chargée de l'enseignement de la gymnastique, elle tient à le donner *tous les matins à toutes les élèves*, avant leur entrée en classe. Or il y a 200 élèves. La tâche que s'impose quotidiennement Mme X. est donc lourde. Elle a formé, pour l'aider à l'accomplir, des monitrices parmi ces jeunes filles.

En outre, pendant les quelques minutes qui séparent certaines classes, Mme X. reprend la direction de son imposant bataillon et fait procéder à des mouvements d'assouplissement.

La méthode est excellente.

... dans une classe de grammaire (École primaire élémentaire).

Guerre au mécanisme !

Certains exercices grammaticaux, excellents, s'ils sont donnés avec discrétion, dégénèrent, s'ils sont répétés trop souvent et

surtout s'ils sont trop longs, en copies inintelligentes et fastidieuses. Je comprends que l'on donne quelques phrases — deux ou trois — dans lesquelles les élèves du cours élémentaire ont à noter le sujet, le verbe, le complément; mais si l'exercice proposé couvre une ou deux grandes pages, l'enfant en arrive à écrire machinalement, sans se rendre compte de ce qu'il fait. — Au nombre des phrases, j'ai relevé celle-ci :

Sujet	*verbe*	*complément.*
Les enfants	pêchaient	dans la rivière.

J'ai interverti et placé le complément le premier. — Ce que je prévoyais est arrivé et l'élève a écrit :

Sujet	*verbe*	*complément.*
Dans la rivière	les enfants	pêchaient.

Échos des Examens

Correction orale.

On suivait, dans ce jury, les bonnes traditions. Aussi M. X. et Mme Y., chargés de corriger la composition française, commencèrent-ils par lire à haute voix quelques copies pour se donner mutuellement le ton.

Durant cette lecture préalable, ils se mirent vite d'accord pour attribuer à la copie n° 265, jugée, à l'audition, très médiocre, la note 5 sur 20. Et ce résultat fut aussitôt inscrit sur le registre *ad hoc* par un secrétaire diligent.

Puis M. X. et Mme Y., emportèrent chacun un lot de compositions. Dans le silence du cabinet, il les lurent à loisir, au besoin les relurent, consignèrent leurs appréciations et leurs notes sur des fiches, échangèrent leurs copies, recommencèrent sur le second lot le travail fait sur le premier, enfin, ayant tout vu, se réunirent pour confronter leurs opinions et arrêter les notes définitives.

« N° 265, appelle M. X.

— Bonne copie, dit Mme Y. Je donnerais 15.

— Je l'avais cotée 16, déclare M. X. : c'est une de nos meilleures compositions.

— J'aurais donné 16 si les idées étaient plus personnelles. Mais ne trouvez-vous pas, M. l'inspecteur, qu'on éprouve, en lisant cette copie, l'impression du déjà vu?

— Peut-être, Madame la directrice. Néanmoins, elle vaut 16.

— Inscrivons 16 ».

Quelle ne fut pas la stupeur du secrétaire diligent quand, relevant les notes fournies par la sous-commission XY, il lut, en face du n° 265, déjà doté, sur le registre *ad hoc*, d'un modeste 5, les deux chiffres 1 et 6, c'est-à-dire 16! Non moins vif fut l'émoi de la sous-commission XY quand le secrétaire diligent lui rapporta sa constatation. Pourtant, aucune erreur n'était possible. Chacun des juges relut la copie n° 265; ils la relurent en chœur : ils ne la trouvèrent pas médiocre. On la soumit à un tiers arbitre : le tiers arbitre opinait pour 17.

Moralité. Se défier de la correction orale. Elle ne donnerait des résultats sûrs que

1° Si toutes les copies étaient écrites en caractères également lisibles;

2° Si tous les examinateurs savaient lire à haute voix avec une égale perfection;

3° Si tous pouvaient suivre également une lecture prolongée avec une attention sans défaillance;

4° Si tous retenaient avec une égale fidélité tout ce qu'ils entendent.

La méthode de la correction orale a dû être inventée et elle est conservée par des universitaires que les psychologues classeraient dans le « type auditif ». Mais les juges ont le droit d'appartenir au « type visuel », alors ils ne retiennent bien que ce qu'ils ont vu de leurs yeux — et revu. Ils ne sont certains d'avoir bien corrigé une copie que lorsqu'ils ont pu s'arrêter aux passages obscurs, les relire, et voir d'un coup d'œil la composition tout entière.

Est-ce à dire qu'il faille renoncer aux bonnes traditions et cesser de lire à haute voix, en commission, quelques copies? Nullement. Cette lecture préalable est indispensable pour que les juges s'entendent sur la valeur des diverses interprétations que les candidats donneront au sujet. Mais là s'arrête son rôle. Aucune note ne devrait être donnée après une simple audition. Quant à réduire toute correction à la correction orale, c'est se condamner à l'erreur et à l'injustice.

Les Examens en 1918.

Nous reproduisons ci-après les textes des épreuves écrites du professorat des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures. C'est cette année qu'est mis en vigueur le nouveau régime du Professorat, institué par le décret du 10 juillet 1916.

CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES ET DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES (1re PARTIE) ET ADMISSION A L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE FONTENAY-AUX-ROSES. SESSION DE JUIN 1918.

ASPIRANTES.

Section des lettres.

Littérature. — Vous semble-t-il que Voltaire, au chapitre XXXII de son *Siècle de Louis XIV*, ait rendu pleine justice à La Fontaine lorsque, ayant loué Corneille, Racine, Molière et Boileau, il se contente d'ajouter :

« La Fontaine, bien moins châtié dans son style, bien moins correct dans son langage, mais unique dans sa naïveté et dans les grâces qui lui sont propres, se mit, par les choses les plus simples, presque à côté de ces hommes sublimes ».

Morale. — En quel sens et dans quelle mesure l'accomplissement des devoirs professionnels contribue-t-il au développement de la personnalité morale?

Histoire. — Montrer, par des faits précis, quelle a été, en ce qui concerne le principe des nationalités, la politique des gouvernements de Berlin et de Vienne de 1815 à 1871.

Géographie. — La mer Adriatique : indiquer les traits essentiels de sa géographie physique; montrer son rôle dans la vie économique et politique de l'Europe, en demandant des exemples à la guerre actuelle [1].

Section des sciences.

Morale ou pédagogie. — Valeur morale et sociale de la discipline.

Composition de mathématiques. — *Arithmétique.* — On considère un entier N et d'autres entiers A, B, C, D. Soient δ, δ', δ'', δ''', respectivement, les plus grands communs diviseurs des nombres N et A, N et B, N et C, N et D. Établir le fait suivant :

Pour que le plus grand commun diviseur entre le nombre N et le produit $A \times B \times C \times D$ soit le produit $\delta \times \delta' \times \delta'' \times \delta'''$, il faut et il suffit que ce dernier produit divise N.

Faire voir que cette condition est réalisée en particulier si aucun diviseur de N ne divise à la fois deux des nombres A, B, C, D.

Géométrie. — Sur la tangente en un point A d'un cercle donné, on prend un point P; sur la circonférence de ce cercle on prend un point M. Trouver le lieu du point de concours des hauteurs du triangle AMP quand les points P et M se déplacent de façon que ce triangle soit isocèle :

1° En supposant $PA = PM$;

2° En supposant $MA = MP$.

Composition de physique. — I. — Chaleur de vaporisation. — Principe des machines à vapeur. — Principe des machines frigorifiques.

II. — Un avion du poids de 800 kilogrammes s'élève de un kilomètre en dix minutes.

Évaluer le travail total de la pesanteur pendant cette ascension, d'une part en kilogrammètres, d'autre part en unités C. G. S.

Quel est le travail en une seconde?

Composition de chimie. — I. — Étudier les altérations que subissent au contact de l'air atmosphérique les métaux communs :

---

1. Les Candidates sont prévenues que les correcteurs attachent une grande importance non seulement à la sûreté et à la précision des connaissances, mais aussi à l'ordonnance et à la correction de la forme.

1° A la température ordinaire;

2° A température élevée.

Cette étude portera uniquement sur les métaux suivants :

Fer, cuivre, zinc, plomb et aluminium.

II. — On fait passer 1 litre de gaz carbonique sur du charbon chauffé au rouge. Le gaz que l'on recueille occupe un volume de 1 l. 8. On demande :

1° La nature du gaz recueilli;

2° Sa composition;

3° Une vérification expérimentale des réponses que l'on aura indiquées aux questions 1° et 2°.

Composition d'histoire naturelle[1]. — I. — Description extérieure des Étoiles de mer, des Oursins, des Holothuries et de la Comatule.

II. — Les soulèvements lents du sol.

Composition de dessin à vue. — 4 croquis : 1° Feuille d'acanthe du Temple de Mars Vengeur;

2° Une branche de lierre;

3° Croquis pittoresque d'un angle de la salle où se passe l'épreuve de dessin;

4° Dessin de mémoire. Croquis teinté d'une grenouille accompagné de schémas faisant ressortir les caractères extérieurs de la grenouille.

2e PARTIE. ASPIRANTES.

Section des lettres.

Littérature française. — Commenter cette opinion de Racine dans la Préface de *Bérénice* : « Ce n'est point une nécessité qu'il y ait du sang et des morts dans une tragédie; il suffit que l'action en soit grande, que les acteurs en soient héroïques, que les passions y soient excitées et que tout s'y ressente de cette tristesse majestueuse qui fait tout le plaisir de la tragédie. »

Psychologie appliquée à l'éducation. — Analyse psychologique de la contagion morale. — Définition, causes, effets. Applications pédagogiques.

Histoire. — Comparer la situation européenne de la Russie en 1815 (Congrès de Vienne), 1833 (Traité d'Unkiar Skelessi), 1856 (Congrès de Paris) et 1878 (Congrès de Berlin).

Géographie. — Géographie physique et économique de la Sibérie.

Langues vivantes. — I. *Version allemande.* — Auf den französischen Landstraszen. — Als ich im Iahre vor dem Kriege (1870) zum erstenmal nach Frankreich zog, war eine meiner ersten Fragen : wie sehen französische Landstraszen aus? Wie wandert es sich auf

ihnen? Wem begegnet man, und zu wem gesellt man sich als Wandrer? Ich staunte dann die breiten Heerstraszen an, die groszenteils aus der Zeit des ersten Napoleon stammen, freute mich der saubern, rasenberänderten Fuszwege, die an ihrer einen Stelle aufgeworfen sind, begegnete zwischen Mühlhausen und Altkirch dem ersten Radfahrer auf hohem, klapperndem Instrument, schaute mich aber vergebens nach den Wirtshäusern an der Strasze um, in denen Dumas drei Muskettere ihre fabelhafte Mahle zu sich zu nehmen pflegten.

Dagegen freute ich mich herzlich, dasz in hellen Wiesengründen an murmelnden Bächen gerade so fette Mühlen lagen wie bei uns, oft einen Büchsenschusz vom Dorf entfernt, in malerischer Vereinzelung. Das Moos leuchtete an ihren dunkeln Rädern gerade so tiefgrün wie jenseits des Rheins, ihre Mühlknappen schienen mir ebenso weisz zu sein, und wenn ich nahe genug kam, glaubte ich aus dem Rauschen des Mühlbachs dieselben poetischen Stimmen zu vernehmen, die Wilhelm Müller so liebenswürdig verdolmetscht hat.

Ietzt sehen die schönen französischen Landstraszen freilich anders aus. Ietzt liegen tote Pferde oft wie Meilensteine regelmäszig längs den Straszen, und dazwischen Reste von zusammengebrochenen Fuhrwerken. Die Wegweiser sind umgeworfen, die Straszbäume abgehackt, auf zertretenen Ackern erkennt man an den Reihen von Erdlöchern mit Kohlenresten einen Lagerplatz. Es ist furchtbar einsam auf der Landstrasze, wir, die hier marschieren, sind die einzigen Menschen weit und breit. So will es der Krieg; er musz den Verkehr für sich und kann keinen neben sich haben, nur die Armeen wollen sprechen, was sich sonst io reg und laut hier bewegt, schweigt. — (Fr. Ratzel, Bilder aus dem Kriege mit Frankreich.)

II. *Version anglaise.* — Knowledge is the antidote to fear. The child is as much in danger from a staircase, or the fire-grate, or a bath-tub, or a cat, as the soldier from a cannon or an ambush. Each surmounts the fear as fast as he precisely understands the peril, and learns the means of resistance. Each is liable to panic, which is the terror of ignorance surrendered to the imagination. Knowledge is the encourager, knowledge takes fear out of the heart, together with use, which is knowledge in practice

They can conquer who believe they can. It is he who has done the deed once who does not shrink from attempting it again. It is the groom who knows the jumping horse well who can safely ride him. It is the veteran soldier, who, seeing the flash of the cannon, can step aside from the path of the ball. Use makes a better soldier than the most urgent considerations of duty, — familiarity with danger enabling him to estimate the danger. He sees how much is the risk and is not afflicted with imagination, he knows practically Marshal Sake's rule, that every soldier killed costs the enemy his weight in lead.

The sailor loses fear as fast as he acquires command of sails and spars and steam; the frontiersman when he has a perfect rifle and has acquired a sure aim. To the sailor's experience, every new circumstance suggests what he must do. To him a leak, a hurricane, or a waterspout is so much work; no more. The hunter is not alarmed by bears, catamounts, or wolves, nor the grazier by his bull, nor the dogbreeder by his bloodhound, nor an Arab by the simoon, nor a farmer by a fire in the woods. The forest on fire looks discouraging enough to a citizen : the farmer is skilful to fight it. The neighbours run together; with pine boughs they can mop out the flame, and, by raking with the hoe a long but little trench, confine to a patch the fire which would easily spread over a hundred acres.

In short, courage consists in equality to the problem before us.

EMERSON, *Essay on courage.*

III. *Version latine.* — AU DÉBUT DE LA BATAILLE DE PHARSALE, LES SOLDATS DE CÉSAR DÉJOUENT UNE MANŒUVRE DE POMPÉE. — Inter duas acies tantum erat relictum spatii ut satis esset ad concursum utriusque exercitus. Sed Pompeius suis prædixerat ut Cæsaris impetum exciperent neve se loco moverent aciemque ejus distrahi paterentur; idque admonitu C. Triarii fecisse dicebatur, ut primus excursus visque militum infringeretur aciesque distenderetur atque in suis ordinibus dispositi dispersos adorirentur; leniusque casura pila sperabat, in loco retentis militibus, quam si ipsi immissis telis occurrissent, simul fore ut duplicato cursu Cæsaris milites exanimarentur et lassitudine conficerentur. Quod nobis quidem nulla ratione factum a Pompeio videtur, propterea quod est quædam animi incitatio atque alacritas naturalis innata omnibus, quæ studio pugnæ incenditur. Hanc non reprimere sed augere imperatores debent. Sed nostri milites, dato signo, cum infestis pilis procucurrissent atque non concurri a Pompeianis animadvertissent, usu periti ac superioribus pugnis exercitati, sua sponte cursum represserunt et ad medium fere spatium constiterunt, ne consumptis viribus appropinquarent; parvoque intermisso temporis spatio ac rursus renovato cursu, pila miserunt celeriterque, ut erat præceptum a Cæsare, gladios strinxerunt.

CÉSAR.

Section des sciences.

Mathématiques. — *Algèbre.* — m désignant un paramètre variable qui peut prendre toutes les valeurs de $-\infty$ à $+\infty$:

1° Calculer (en fonction de m) les valeurs de x et y qui vérifient simultanément les deux équations :

$$(3-m)x+4y=5+3m$$
$$2x+(5-m)y=8.$$

2° Calculer ensuite (en fonction de m) la somme $x+y$, la différence $x-y$, ainsi que leur rapport $\frac{x-y}{x+y}$, puis chercher pour quelle valeur de m ce rapport $\frac{x-y}{x+y}$ prendra une valeur donnée $\frac{p}{q}$, différente de l'unité. Calculer, en particulier, m, x et y lorsque $\frac{p}{q}=\frac{1}{2}$.

3° Calculer (toujours en fonction de m) la somme x^2+y^2 et chercher pour quelle valeur de m cette somme prendra une valeur positive donnée k^2. — Le problème est-il toujours possible, et combien admet-il de solutions?

En supposant $k^2=\frac{25}{2}$, calculer m, les valeurs correspondantes de x et y, et s'assurer que ces valeurs satisfont bien à la condition $x^2+y^2=\frac{25}{2}$.

Géométrie. — Deux demi-circonférences de centres O et O′ sont tangentes extérieurement au point A. On mène aux deux demi-circonférences la tangente commune extérieure dont les points de contact sont B et B′, et la tangente commune intérieure AD qui coupe BB′ au point D. Soient C et C′ les pieds des perpendiculaires abaissées respectivement des points B et B′ sur la droite OO′.

1° La figure tournant autour de OO′, démontrer que le volume V engendré par le triangle mixtiligne AMBB′N est égal au volume engendré par le triangle CDC′.

2° On suppose fixes la droite OO′ ainsi que le point O tandis que les points A et O′ se déplacent sur la demi-droite OX de façon que le volume V soit égal au double du volume d'un cône droit dont le cercle de base serait équivalent à la calotte sphérique engendrée par l'arc AMB tournant autour de OO′, et la hauteur égale à une longueur fixe donnée p. On prend $HO=OF=\frac{p}{2}$. Démontrer que l'on a $FD=HA$. — Quel est le lieu géométrique du point D lorsque, dans les conditions précédentes, les points A et O′ se déplacent sur la demi-droite OX?

Physique. — Condensateurs électriques. Capacité.

Chimie. — I. — Les acides tartriques. (On rappellera sommairement les principes essentiels de la stéréochimie.)

II. — On donne 1 mètre cube de gaz d'éclairage auquel on suppose la composition suivante :

Hydrogène	50	p. 100, en volumes.
Méthane	35	—
Oxyde de carbone.	10	—
Gaz carbonique	2	—
Éthylène	2	—
Acétylène	1	—

a) Calculer le volume d'oxygène nécessaire pour la combustion complète.

b) Calculer la quantité de chaleur dégagée, sachant que :

$H^2 + O = H^2O$	$+ 69$ calories.
$C + 2H^2 = CH^4$	$+ 19$ —
$C + O = CO$	$+ 29$ —
$C + O^2 = CO^2$	$+ 97$ —
$2C + 2H^2 = C^2H^4$	$- 15$ —
$2C + H^2 = C^2H^2$	$- 58$ —

On suppose tous les volumes gazeux mesurés à 0° et sous pression 76, et l'on admet que le volume de 2 grammes d'hydrogène est 22 litres 3.

Sciences naturelles. — Zoologie. — Indiquer, à l'aide de quelques exemples convenablement choisis, les principaux modes de reproduction asexuée (scissiparité, bourgeonnement, parthénogénèse, pédogénèse) chez les animaux.

Botanique. — Étude anatomique et expérimentale de la croissance en longueur de la racine et de la tige chez les plantes vasculaires. Influence de la pesanteur et de la lumière sur cette croissance.

Dessin géométrique. — Exécuter le relevé géométral (projection verticale et projection horizontale) d'un encrier en cristal taillé, surmonté de son couvercle.

A. *Définition de l'objet :*

Encrier. — Un tronc de pyramide régulière à base hexagonale est évidé de façon à recevoir un récipient cylindrique destiné à contenir l'encre et dont l'axe est le même que celui du tronc de pyramide. La partie supérieure du cylindre dépasse de 5 millimètres celle du tronc de pyramide et s'encastre exactement dans un vide pratiqué dans le couvercle.

Couvercle. — Le couvercle est constitué par une pyramide régulière à base hexagonale. Cette base, quand l'encrier est fermé, se trouve en contact avec la base supérieure du tronc de pyramide, et l'axe de la pyramide coïncide avec le prolongement de l'axe du tronc de pyramide.

B. *Représentation de l'objet :*

L'encrier repose par sa grande base sur le plan horizontal de projection. Aucun des côtés de l'hexagone inférieur n'est parallèle à la ligne de terre.

Après avoir été placé sur l'encrier de façon que les côtés de son hexagone de base fussent respectivement parallèles aux côtés des hexagones du tronc de pyramide, le couvercle a été soumis à une rotation de 30° autour de son axe : le couvercle sera représenté dans cette seconde position.

C. *Dimensions de l'objet :*

Encrier :

Hauteur du tronc de pyramide	55	millimètres.
Côté de l'hexagone de la grande base. . . .	40	—
Côté de l'hexagone de la petite base.	25	—
Hauteur du cylindre	55	—
Diamètre du cylindre, y compris l'épaisseur du verre, qui est de 2 millim., 5	35	—

Couvercle :

Hauteur de la pyramide	25	—
Côté de l'hexagone de la base	35	—

Dimensions de la feuille de papier : 24 × 32 environ.
Exécution grandeur exacte.

Certificat d'aptitude a l'enseignement du travail manuel.

ASPIRANTES.

Composition d'économie et d'hygiène domestiques. — I. — *Hygiène.* — L'alimentation de l'enfant depuis la naissance jusqu'à la fin de la première dentition.

II. — *Économie domestique.* — Le sucre au point de vue alimentaire; valeur nutritive et digestibilité.

Comment peut-on remédier à la diminution de la ration de sucre? Préciser par des exemples les moyens indiqués.

L'Enseignement du Français aux Étrangers.

« La Mission laïque française » a su trouver, dans les circonstances amenées par l'état de guerre, l'occasion de poursuivre son œuvre de propagation de notre langue chez les étrangers.

C'est ainsi qu'elle a organisé des cours de français à l'usage des nombreux travailleurs coloniaux et étrangers appelés en France pour y suppléer à l'insuffisance de la main-d'œuvre nationale.

Cet enseignement doit donner des résultats essentiellement rapides. Il nécessite en conséquence une méthode rationnelle, pratique au premier chef. « La Mission laïque française » s'est efforcée de la définir dans ses grandes lignes par un exposé dont nous donnons les parties les plus saillantes.

La Méthode et son objet.

La Mission laïque française est d'avis que pour les groupes d'auditeurs adultes (et probablement illettrés) auxquels elle s'adresse, il n'y a qu'à s'inspirer des méthodes par lesquelles on enseigne le langage national dans les premières années de l'enseignement primaire, notamment aux petits Bretons, et les langues étrangères vivantes dans l'enseignement secondaire et primaire supérieur.

Il ne suffit pas que l'élève arrive à comprendre ce que dit le maître. Il faut qu'il arrive à imiter le maître, à répéter les paroles du maître, puis peu à peu à inventer des phrases dans lesquelles il combine les éléments appris (et ceux-là seulement) de façon à exprimer une idée personnelle.

Étant donné que tel est le but à atteindre, il faut que pendant le cours les élèves parlent autant et plus que le maître. Et c'est là la chose la plus difficile à régler. En effet, tout élève oppose plus ou moins la force d'inertie à la sollicitation de prendre la parole. Un peu de réflexion lui fera voir cependant que s'il ne peut apprendre à raboter, à tourner et à souder, sans prendre en mains le rabot, le tour et la lampe, de même il ne peut apprendre à parler sans parler. Dans la parole on exécute une série plus ou moins compliquée de mouvements musculaires, (respiration, articulation des consonnes, chant des voyelles). Ces mouvements ne deviennent aisés que par la répétition et grâce à un entraînement progressif. On commencera donc à une allure très lente, en décomposant les mouvements, comme pour toutes les actions où il faut donner des habitudes à ses muscles et à ses nerfs : marche, écriture, maniement des outils. Ici l'outil est le larynx avec la bouche. L'*enseignement de la parole* sera donc uniquement *oral* pendant la première période dont nous nous occupons ici. La lecture et l'écriture viendront un peu plus tard.

Défauts à combattre dès le début chez les Elèves.

D'abord une certaine paresse, nous voulons dire cette attitude attentive, mais passive, que prend volontiers le débutant : il veut se contenter d'écouter. Tout au plus arriverait-il ainsi à comprendre son maître ; mais ce n'est là que la moitié du but visé. Puis il faut vaincre une timidité spéciale : en effet, tout individu est dérouté par le son de sa propre voix entendue dans le silence général. Il s'effarouche, il s'arrête avant d'avoir fini sa phrase. L'expérience a enseigné quelques remèdes à cette timidité naturelle. A l'instant où la voix de l'élève faiblit et avant qu'elle soit éteinte, le maître soutiendra le courage défaillant en répétant en même temps que l'élève les derniers mots qui restaient à dire. Il faut user de temps en temps de cette forme d'interrogation : « dites avec moi ». Ensuite ne pas interroger longtemps de suite le même élève ; abréger son supplice en faisant passer vivement la parole de l'un à l'autre. Enfin faire prononcer les mots et les phrases par des groupes de dix à vingt élèves parlant en même temps : on se sent plus à l'aise dans une foule qu'isolé.

Que faut-il enseigner dans un Cours élémentaire?

Peu de choses : cinq cents mots environ, disent certains pédagogues. Un enfant des classes enfantines n'en connaît guère plus et il peut dire tout ce qui lui importe. Il ne s'agit pas du tout d'apprendre une liste de 500 mots : il faut savoir se servir de ces mots, c'est-à-dire les connaître dans des phrases correctement construites. Ces mots fondamentaux doivent être choisis dans l'ordre des idées non seulement accessibles à l'intelligence de l'auditoire, mais des idées qui lui sont très familières : ces mots seront pour lui d'une utilité immédiate dans sa vie de tous les jours. Le cours élémentaire de langage (le seul dont il soit ici question) n'a pas pour objet d'étendre les connaissances des élèves : ce sera l'objet des cours ultérieurs qui lui seront faits au moment où, les premières difficultés étant surmontées, l'étude de la langue sera un moyen et non plus un but.

Comment enseigner?

L'ensemble des procédés recommandés forme ce qu'on appelle la méthode directe.

« Directe » veut dire que l'on ne se sert pas d'une certaine langue pour en expliquer une autre. Le maître ne parlera à ses élèves que dans la langue même qu'il enseigne. S'il ignore les langues maternelles de ses auditeurs, de nationalités diverses peut-être, tant mieux. On peut toujours, avec un peu d'ingéniosité, faire comprendre le sens d'un mot nouvellement rencontré à l'aide des mots précédemment étudiés. Mais comment ferez-vous comprendre les premiers mots. Eh bien, par la méthode naturelle dont les inventeurs sont les mères de tous les bébés. Ce que toute mère fait d'instinct nous le ferons consciemment. L'illettré a appris sa langue maternelle par simple imitation; par l'imitation il en apprendra une seconde. Nous lui parlerons, il répétera. Mais nous ne dresserons pas un simple perroquet, car notre élève est intelligent et nous ne lui dirons les choses que dans des conditions telles qu'il les comprendra sans peine.

En effet, nous ne nommerons aucun objet, sans le lui montrer;

nous n'emploierons aucun verbe sans faire nous-même ou faire exécuter par l'élève l'action que ce verbe indique. Si le verbe s'applique à un sentiment, notre physionomie souriante, furieuse, calme ou agitée en suggérera l'idée. Il en sera de même pour les adjectifs exprimant des qualités morales. Un mot n'a de valeur, on ne le retient que si on l'a appris à l'occasion d'un objet vu ou d'une action faite par nous ou en notre présence.

Conséquence : l'enseignement du langage consistera en une série de petits jeux, de petites comédies jouées. Mieux encore! enseignez d'abord à votre élève à dire ce qu'il fait réellement : comme enfant chez lui ou dans sa classe; comme adulte dans la rue, chez lui ou à son atelier.

Quelques procédés de détail.

Ne faire apprendre les mots que dans une petite phrase.

Ne prononcez que des phrases simples mais toujours correctes. Jamais de parler nègre avec le verbe à l'infinitif.

Ne jamais dire *je*, sans se montrer soi-même; *tu*, sans diriger son index vers celui qu'on interpelle et que l'on regarde bien en face; *il*, sans montrer celui qu'on désigne, tout en continuant à fixer celui à qui on s'adresse.

En prononçant le mot *oui*, on baisse la tête; en prononçant *non*, on fait aller sa tête de gauche à droite et de droite à gauche.

Faire exécuter d'abord les actions qui se commandent facilement d'un de ces gestes de la main qui ont une valeur universelle et auxquels on obéit pour se lever, s'asseoir, sortir, venir, aller.

Parler toujours sur le ton juste que l'instinct nous fait trouver dans les circonstances réelles de la vie quotidienne. Jamais ne prendre, ni ne laisser prendre le ton ronronnant, enfantin et niais que l'on adoptait jadis pour faire réciter la table de multiplication ou la liste des départements. Il n'y a pas une prononciation scolaire et une autre pour la vie.

Ayez une prononciation très soignée; parlez lentement; rendez-vous compte de ceci : quand vous parlez, vous êtes maître de votre pensée; mais celui qui vous écoute ne sait pas où vous voulez en venir; à chaque mot entendu il va lui falloir

un court temps de réflexion; laissez-lui ce temps nécessaire, en séparant bien les mots (tant pis pour les liaisons qui n'ont nulle importance), et en séparant les groupes de mots les uns des autres; si vous parlez plus vite que lui votre auditeur ne peut réfléchir, vous le rebutez et vous perdez votre temps et votre peine. Vous ne parlerez pas de l'analyse logique de vos phrases, mais vous ferez cette analyse mentalement pour vous, de façon à faire apparaître la logique interne de ces phrases. Le principe fondamental est toujours : l'idée doit apparaître nette, sinon les mots ne sont qu'un vain bruit. Rendons-nous bien compte qu'une des choses les plus déroutantes pour l'étranger qui entend parler le français, c'est notre façon de lier les mots en longue série; d'une phrase entière dite sans respirer nous ne faisons qu'une sorte de mot interminable avec à peine quelques légers accents de place en place. Ne dites donc pas : Hiermonfrèreest venumevoiràmonatelieraprèsdîner, mais : Hier... mon frère... est venu me voir... à mon atelier... après dîner.

Le maître ne doit pas seulement bien prononcer. Il faut qu'il ait réfléchi à la manière dont se produisent les sons du langage humain. Rien ne sert de dire : faites comme moi; il faut dire : placez votre langue comme ceci; serrez les dents, écartez les lèvres, etc. Le maître doit posséder les premiers éléments de ce qu'on appelle la phonétique, c'est-à-dire des constatations précises sur la façon dont se produisent les sons du langage. Cela n'est ni mystérieux ni difficile. Cela permet de donner les explications les meilleures, c'est-à-dire les plus exactes.

*
* *

Les principes qui président à l'enseignement de notre langue aux étrangers sont identiques, on le voit, à ceux dont cet enseignement doit s'inspirer pour les jeunes Français eux-mêmes. C'est à ce double titre que nous avons cru devoir reproduire les intéressantes directions de « la Mission laïque française » qui trouveront leur application dans les classes d'initiation de nos écoles primaires.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Le Ministre dans les Écoles voisines du front.

M. Lafferre, ministre de l'Instruction publique, a visité, le 26 et le 27 juillet, les écoles de Saint-Pol, Calais, Abbeville et Dunkerque.

Il a constaté que partout le personnel enseignant a continué à assurer intégralement son service et que les élèves, avec un peu de retard peut-être le lendemain des attaques nocturnes, ont continué à fournir leur somme de travail habituelle. Le nombre des élèves admis aux divers examens (certificat d'études ou brevets) a été égal et quelquefois supérieur à la moyenne.

Dans les localités où des bombardements diurnes sont à craindre, des abris ont été aménagés pour assurer aux enfants le maximum de sécurité.

A Abbeville, le Ministre a visité l'école de la rue de l'Isle dont un mur a été éventré par une bombe.

A Dunkerque, il a visité l'école Trystram, l'école Sévigné et l'école Jules-Ferry qui ont subi quelques dommages heureusement peu importants. Il a remarqué les cours professionnels et commerciaux de l'école Jules-Ferry qui sont régulièrement suivis, sauf lorsque les élèves trouvent des emplois avant la fin même de l'année scolaire.

Il a remarqué également une pouponnière modèle qui réunit pour les enfants qui y sont déposés le maximum d'hygiène, de confort et de gaieté.

Le Ministre a félicité les maîtres et les élèves des écoles de Dunkerque pour leur belle attitude et pour le bel effort qu'ils ont accompli, depuis le début des hostilités, en faveur de nombreuses œuvres de guerre.

Message des Enfants des États-Unis aux Enfants de France[1].

— *L'Ambassadeur de la République française à Washington a reçu des écoliers de Cincinnati par télégramme une touchante manifestation de sympathie à l'adresse de leurs camarades français. En voici les termes* :

« Les Ecoliers de Cincinnati espèrent, pendant un congé de trois jours aux champs qui commencent aujourd'hui (20 juin 1918) à Chester Park, aider les orphelins français. Par votre entremise, ils adressent aux enfants de France l'assurance qu'ils sont avec eux par la pensée, que leur sympathie leur est toute acquise dans la triste épreuve qu'ils traversent. Ils s'engagent à faire tous leurs efforts patriotiques pour soutenir leurs Pères et leurs Frères combattant dans l'Armée et la Marine des Etats-Unis et pour soutenir la cause de nos alliés jusqu'à ce que le monde soit libre pour les enfants de France, les enfants d'Amérique et de toutes les nations. »

Notre ambassadeur M. Jusserand a traduit les sentiments des jeunes Français dans la réponse suivante :

« Je viens remercier les écoliers de Cincinnati de leurs sentiments fraternels envers les enfants français cruellement éprouvés. Mes jeunes compatriotes, qui s'apprêtent à devenir d'utiles citoyens et à suivre l'exemple que leur donnent leurs parents sont sincèrement touchés du message qui leur est venu de l'autre côté de l'Océan. Ils espèrent eux aussi que bientôt le monde sera libre à nouveau pour les grands et les petits citoyens de toutes les honnêtes nations. »

Les Initiatives du Personnel.

Participation de l'école a la vie économique.

Une pépinière de vignes américaines à l'École normale de Loches. — Nous avons déjà signalé et nous espérons signaler plus souvent encore dans l'avenir, les initiatives prises par des agriculteurs, industriels et commerçants pour enrichir l'outillage technique de nos écoles primaires supérieures.

Inversement, nous devons signaler toutes les tentatives faites par le personnel enseignant pour collaborer à la production agricole et industrielle et pour propager les meilleures méthodes économiques.

A titre d'exemple, nous notons aujourd'hui qu'il existe à l'École normale de Loches une pépinière de vignes américaines entretenue

1. MM. les Inspecteurs d'Académie pourront, s'ils le jugent à propos, reproduire ce message et la réponse de l'ambassadeur français, dans leurs bulletins départementaux.

par les élèves-maîtres sous la direction de leur professeur d'agriculture (directeur des services agricoles d'Indre-et-Loire). Les bois sont répartis entre les viticulteurs du département par les soins du professeur aidé des élèves-maîtres.

La garde des élèves pendant les vacances.

A Rennes, comme dans les grandes villes, le nombre est élevé des enfants susceptibles d'être laissés à la rue pendant la période des vacances. Par les soins de M. l'Inspecteur d'Académie, des garderies ont été organisées grâce aux subventions accordées par la Municipalité. Celles qui sont instituées dans les écoles de garçons sont dirigées par 12 instituteurs sursitaires, chacun d'eux assurant le service pendant six jours à l'exclusion des jeudis et dimanches où les garderies sont fermées. Un vaste terrain de jeux est mis à la disposition des élèves des deux sexes avec ballons de football, tonneaux, croquets, raquettes, cordes à sauter, etc. La possibilité est envisagée de quelques excursions avec déjeuner et goûter à la campagne.

L'Ecole ménagère ambulante a l'Ecole normale.

L'École ménagère ambulante a tenu à l'Ecole normale d'institutrices deux sessions successives de quatre semaines chacune, au profit des élèves-maîtresses de troisième année. Chaque session a été suivie par la moitié de la promotion, soit 19 élèves.

Ces sessions ont commencé le 23 avril et ont pris fin le 23 juin.

Le programme comprenait deux cours théoriques : puériculture et agriculture, et des exercices pratiques beaucoup plus nombreux : cuisine, repassage, blanchissage, couture et laiterie.

Ce programme avait été arrêté par Mme la directrice de l'Ecole normale d'institutrices d'accord avec Mme la directrice de l'Ecole ménagère de façon à ce qu'il complétât l'enseignement ménager (9 heures par semaine) donné à l'Ecole normale durant toute l'année.

Les exercices pratiques, en particulier ceux de cuisine, ont été particulièrement appréciés des élèves-maîtresses qui n'ont pas manqué, aux vacances de Pentecôte, de montrer à leurs familles leur savoir faire. Pour leur éducation professionnelle, nous attachons encore plus d'importance aux exercices de laiterie. C'est la partie de l'enseignement ménager que l'Ecole normale ne peut donner, faute de l'outillage nécessaire et d'un personnel compétent. C'est celle qui rendra le plus de services à nos institutrices de campagne.

Il conviendra de poursuivre l'an prochain cet accord entre l'enseignement ménager de l'école normale — il a sa valeur — et celui de l'école ménagère ambulante. Dès le début de l'année scolaire, la part réservée à l'Ecole ménagère ambulante sera déterminée. D'autre part, les circonstances ont forcé, cette année, à accepter une date incommode.

La fin de l'année scolaire — du 15 mai au 15 juillet — serait tout indiquée pour les deux sessions. Les exercices pratiques d'enseignement ménager combinés avec les exercices pratiques de pédagogie, clôtureraient bien l'année scolaire.

Enfin, la durée de 4 semaines pour une moitié de promotion, soit 8 semaines pour la promotion tout entière, paraît nécessaire (3 semaines ne suffisaient pas à la réalisation d'un programme pourtant restreint) et suffisante pour des élèves déjà entraînés.

L'expérience a réussi. Continuée dans des conditions encore meilleures, elle ne pourra donner que de bons résultats.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL, avril 1918.

La question des écoles annexes à Cedar Falls, Iowa.

Une curieuse difficulté vient de se présenter dans la ville de l'État de Iowa nommée Cedar Falls. Cette ville renferme une des plus grandes et des plus nombreuses écoles normales du monde. L'école appartient à l'État d'Iowa. Jusqu'ici les jeunes Normaliens — et le directeur de l'École normale avec eux — avaient cru pouvoir se servir des écoles communales comme d'écoles annexes. Un certain nombre de pères de famille se sont refusés à considérer leurs enfants comme matériel d'apprentissage et se sont adressés au tribunal, qui leur a donné gain de cause, estimant qu'il était illégal d'employer, au service de l'État d'Iowa, des établissements ressortissant uniquement à l'administration du district de Cedar Falls. La décision du juge cause grand émoi, beaucoup d'écoles normales américaines se trouvant dans des conditions identiques.

❦

Le recrutement du personnel enseignant.

Aux États-Unis les professeurs et instituteurs hommes sont d'une rareté caractéristique, souvent signalée et déplorée par les meilleurs esprits du pays. Mais voici plus grave encore, les professeurs femmes et institutrices vont manquer également. La cause, — la même dans tous les pays — est la grande insuffisance des traitements. Hier encore, au dernier congrès des membres de l'enseignement britannique, une institutrice pouvait affirmer — sans crainte de démenti — que la moins payée des employées de tramways gagnait plus qu'elle. — (L'Angleterre ne serait-elle pas le seul pays où des situations semblables existent?)

❦

EDUCATIONAL REVIEW, mai 1918.

En quoi l'enseignement aux États-Unis est-il redevable à l'Allemagne?

Un Anglais, étudiant les écoles américaines, a pu écrire en 1875.

« C'est une habitude chez les éducateurs américains d'attribuer sans conteste et avec une sincère admiration la palme pédagogique à l'Allemagne. » Et l'auteur de l'article Mr. J. L. Mc Conaughy, de Dartmouth College, N. H. ne s'inscrit pas en faux contre une telle assertion. Mais il établit que parmi les premiers fauteurs de ce culte américain pour la pédagogie allemande se trouvent des écrivains français tels que Mme de Staël et Cousin. Leur exemple fut suivi par le professeur Stowe, mari de l'auteur de la *Case de l'oncle Tom*, qui va jusqu'à dire : « Le Tout-Puissant semble avoir maintenant permis la consommation d'une expérience destinée à démontrer laquelle des deux formes de gouvernement — souveraineté absolue ou liberté populaire — est capable de faire davantage pour l'élévation ou le bonheur de tout un peuple », après nombre d'autres vint Horace Mann. A beaucoup d'égards il fait l'éloge des écoles allemandes, et par lui vint d'Allemagne la division de l'enseignement primaire en huit années, ne laissant aller l'enfant à l'enseignement secondaire qu'après ses quatorze ans. Quel retard et quel obstacle pour la culture supérieure! Et Mr. Mc C. dénonce dans l'enseignement supérieur les méfaits d'une imitation servile de l'Allemagne, entre autres : l'institution du grade de docteur en philosophie, dont la *pernicieuse* préparation résulte souvent en *recherches oiseuses* et en une *culture sans âme*, l'insertion de quatre ans d'études préparatoires au véritable enseignement supérieur entre celui-ci et l'enseignement secondaire; et enfin la méthode des conférences coupable de gaspiller tant de temps et d'énergie chez les étudiants comme chez leurs professeurs.

Et cependant les avertissements contre un engouement aussi néfaste n'avaient pas manqué. Un Écossais, Samuel Laing, dans un ouvrage édité en Amérique en 1846, et intitulé *Notes d'un voyageur sur l'état social et politique des principaux États de l'Europe* n'hésitait pas à écrire : « Le système d'éducation prussien n'est, en réalité, du berceau à la tombe, qu'une tromperie, un leurre exploitant le plus noble principe de la nature humaine — le désir du développement intellectuel — une fourberie organisée dans le but mesquin et politique d'éduquer l'individu pour qu'il devienne partie infime d'un système de gouvernement artificiel et despotique, et de le préparer à être l'instrument ou l'esclave de ce système, suivant sa position sociale ». Et plus loin il ajoutait : « Si savoir raisonner, juger et agir comme un être libre et indépendant dans les relations religieuses, morales, sociales de l'homme vis-à-vis de son créateur ou de ses semblables, s'appelle l'éducation, eh bien, le Prussien est nettement inférieur en éducation à l'un des membres de la population illettrée d'un pays libre. »

Mann, lui-même, malgré son admiration pour la technique du pédagogue allemand, ne peut s'empêcher, dans son journal de voyage et dans son rapport au Board of Education du Massachusetts d'insister sur les assertions suivantes : « En Autriche, beaucoup des écoles que

j'ai visitées, sont excellentes, il n'y manque que la liberté. En Prusse l'éducation accomplit la tâche dénaturée et vile de faire des esclaves, les maîtres sont obligés de donner à leurs élèves l'instruction religieuse gouvernementale, alors que beaucoup de ces maîtres considèrent toute cette instruction comme un mensonge ! » Enfin il prouve et établit le manque lamentable de moralité des Allemands, l'existence de vices crapuleux chez le peuple, et d'une débauche organisée parmi ses dirigeants. « En définitive, conclut-il l'Allemand est absolument un « sujet ». Les lois sont faites pour lui et non par lui. Pendant une guerre, son rôle n'est ni de la déclarer ni de la terminer, mais de combattre, de se faire tuer et de payer les frais. La religion lui est imposée. Il est aussi contraint et dirigé dans son culte envers Dieu que dans son obéissance envers son roi. »

Influence du sexe sur l'esprit et par suite sur l'éducation.

L'E. R commence la publication d'articles anciens déjà oubliés, tout en restant de circonstance. Celui dont le titre est ci-dessus, fit grande impression sur les publics anglais et américain lorsqu'il parut dans la *Fortnightly Review* en 1874. Le docteur Henry Maudsley, son auteur, médecin et physiologiste éminent, approuve la tendance générale à développer l'éducation de la femme, et à lui ouvrir certains champs d'activité dont elle était jusqu'ici exclue.

Mais les menées et visées des extrémistes l'inquiètent et l'irritent. Pour élargir l'horizon intellectuel de la femme et lui ménager une part plus grande dans la vie sociale, est-il nécessaire et suffisant de la considérer et de la traiter tout simplement comme un homme ?

A cette question le Dr M. répond énergiquement « non » et voici pourquoi : « Dans son esprit comme dans son corps la femme est différente de l'homme et vouloir lui infliger les mêmes études et les mêmes emplois est un crime contre la nature que cette dernière saura faire payer cher aux civilisations assez éprises de l'absurde pour contrevenir aux lois de la création et de la procréation. » Que les États-Unis prennent garde, dit par ailleurs le Dr E. Clarke, de Boston, ancien professeur à Harvard dans son ouvrage intitulé *Le Sexe et l'éducation*, si les cas de surmenage féminin continuent et se développent pendant un demi-siècle encore d'après le taux atteint ces dernières cinquante années, il n'est pas besoin de prophète pour prédire que les femmes, les vraies, destinées à être mères dans notre république devront être cherchées dans les foyers d'au delà de l'Atlantique. »

A. Gricourt.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Alix Fontaine.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

N^lle série. Tome LXXIII. N° 9 Septembre.

REVUE

Pédagogique

Un regard sur l'École d'après guerre.

Bien que la guerre ait prouvé de la façon la plus éclatante la solidité de l'édifice scolaire bâti par la Troisième République, il n'est pas douteux qu'une partie de l'opinion attend, non sans impatience, une réorganisation de l'enseignement national. Peu de projets ont été proposés; ceux qui se présentent comme les plus révolutionnaires sont en réalité assez timides, mais les velléités de reconstruction sont fréquentes : on sent, plus ou moins nettement, que l'école ne peut pas demeurer immuable alors que tout, autour d'elle, est, du fait de la guerre, profondément modifié. Il est donc de notre devoir de rechercher quelles transformations elle doit subir.

De tous les grands faits auxquels nous assistons, quel est celui qui aura sur l'éducation nationale la plus forte

répercussion? La réponse est sur toutes les lèvres. Il est d'une évidence aveuglante qu'après une aussi effrayante destruction d'énergies et d'œuvres humaines, l'activité productrice de chacun des survivants devra être doublée : l'école devra donc fournir au pays des jeunes gens capables de produire deux fois plus que leurs aînés. Sur ce principe tous les partis s'accordent : ce que tous demandent à l'école, c'est de former des producteurs.

Nous repousserions ce principe s'il signifiait que l'école primaire doit se borner à fabriquer, pour les engrener dans les rouages matériels de la machine industrielle, des espèces de rouages humains. Si modeste qu'il soit, l'enseignement primaire a de plus hautes ambitions : il prétend faire des hommes. Bien misérable serait un système d'éducation, de quelque nom qu'on le décore, si, façonnant ses élèves d'après les formes et dimensions des places qu'ils occuperont dans la société, il négligeait de les cultiver pour eux-mêmes et s'abstenait de développer toutes leurs virtualités. Il est vrai que l'enseignement primaire doit courir au plus pressé : tandis que les enseignements secondaire et supérieur s'adressent à des jeunes gens qui n'entrent guère dans leur carrière avant vingt-cinq ans, l'enseignement primaire s'adresse à des enfants qui doivent gagner leur pain les uns à treize ans (ce sont les élèves des écoles élémentaires), les autres à dix-huit (ce sont les élèves des écoles primaires supérieures et des écoles normales). Mais, comme les enseignements secondaire et supérieur, l'enseignement primaire, en préparant ses élèves à leur profession, entend initier leur esprit à ce qu'ils peuvent saisir de la science, former leur jugement et leur volonté, bref leur donner une éducation générale. Ce serait le mutiler que le condamner à jouer un rôle exclusi-

vement utilitaire. Et le peuple français ne manquerait pas de s'insurger s'il voyait mettre en pratique les théories de ceux qui, à l'extrême gauche ou à l'extrême droite de l'opinion, prétendent river ses fils à leur métier et leur interdisent d'élargir leur horizon.

Mais si, dans l'école de demain, nous refusons de tout sacrifier aux préoccupations d'ordre économique, reconnaissons que le facteur économique est le pivot autour duquel s'effectuera la révolution pédagogique de demain. Précisément parce que l'école a donné des preuves décisives de son efficacité morale, ce sont des preuves de son efficacité matérielle qu'on va désormais lui demander. Elle s'est montrée capable de former de bons soldats et de bons officiers; pour les tâches, rudes elles aussi, de l'activité pacifique, elle doit être capable de préparer de bons ouvriers et de bons chefs. Sans oublier les autres aspects du problème pédagogique d'après guerre, nous pouvons affirmer que le plus important est l'aspect économique; c'est du point de vue économique que nous devons envisager les réformes à accomplir.

I

De ce point de vue, un premier horizon se découvre. Si le rôle du facteur économique grandit, l'école suivra ses variations. Nos écoles revêtiront une physionomie différente selon qu'elles se trouveront dans un hameau où résident exclusivement des agriculteurs, dans une bourgade semi-agricole semi-industrielle, dans un port de mer ou dans une ville manufacturière. La réforme qui a introduit un commencement de spécialisation dans nos écoles primaires supérieures doit s'étendre à nos écoles élémentaires : les

unes, comme les autres, doivent être essentiellement agricoles dans les localités agricoles, industrielles et commerciales dans les milieux industriels et commerciaux.

Sans doute, dans toutes les écoles de la République, on doit enseigner l'histoire nationale, la géographie de la France, la langue française et la morale civique. Réserve faite de certaines nuances, les programmes de ces enseignements demeureront les mêmes partout; cette uniformité est une condition de l'unité nationale; ces enseignements sont le ciment de la patrie.

Mais pourquoi les notions de sciences appliquées à la vie pratique seraient-elles dans un hameau les mêmes que dans une grande ville? Est-il nécessaire d'insister, à Marseille, sur les éléments de la botanique appliquée à l'agriculture, alors que les écoles n'ont pas de champ d'expérience et que les écoliers seront demain ouvriers du port ou de l'usine? Est-il nécessaire, dans un petit village sans industrie, d'insister sur la fabrication de l'acier? Certes, nous n'entendons pas emprisonner l'écolier dans son milieu immédiat : l'école est faite, au contraire, pour lui ouvrir des vues sur l'univers. Mais c'est dans son milieu immédiat que doivent être pris de préférence les faits scientifiques sur lesquels on attire son attention. Et c'est en vue de son action sur ce milieu que doivent être choisies et coordonnées les connaissances qu'on lui inculque.

Des remarques analogues vaudraient pour l'enseignement féminin. Les jeunes filles de la ville sont de plus en plus entraînées dans le tourbillon industriel et commercial : le calcul, la comptabilité, le dessin, des notions élémentaires de chimie, leur sont plus utiles que l'étude des animaux et des plantes. Les devoirs de la ménagère ne

sont pas les mêmes à la ville — où elle n'a que son intérieur à tenir — et à la campagne — où elle dirige la basse-cour et la laiterie. Les problèmes que se pose la ménagère citadine, dans un milieu où, par suite de la division du travail, la plupart des actes jadis réservés à la production familiale sont accomplis par l'industrie, sont tout différents de ceux que doit se poser la ménagère rurale, obligée de se livrer aux besognes les plus diverses. Par suite, l'enseignement ménager — et l'enseignement scientifique sur lequel il s'appuie — doivent varier selon les milieux économiques.

Cette variation se limitera-t-elle à l'enseignement scientifique? Non. Elle gagnera vite d'autres chapitres du programme. Le dessin qui est nécessaire à de futurs ouvriers (dessin d'outils, de machines, de matériaux et de produits ouvrés) n'est pas le dessin qui est nécessaire à de futurs agriculteurs (plans de terrains et de constructions, dessins d'objets naturels ou d'êtres vivants). La gymnastique elle-même ne doit pas être à la ville ce qu'elle doit être à la campagne : ici, c'est l'agilité et l'adresse qu'il faut développer; là, c'est la capacité respiratoire qu'il faut accroître, c'est contre l'étiolement qu'il faut lutter. Pour tout ce qui, de près ou de loin, se rattache à l'activité productrice, l'enseignement variera en fonction des variations de cette activité.

Utile à l'école, la spécialisation des programmes serait indispensable dans l'enseignement postscolaire. Si l'on conçoit à la rigueur que les enfants de dix ans, dont la vocation n'est pas arrêtée, apprennent tous, quelle que doive être leur destinée ultérieure, les mêmes éléments des sciences (ceux qui servent de principes communs à toutes les applications), ne serait-il pas étrange d'enseigner au

jeune homme qui débute dans un métier les notions scientifiques qui s'appliquent à un autre? ne serait-il pas étrange de lui parler botanique alors qu'il est ajusteur mécanicien? de lui parler du four électrique alors qu'il est laboureur? Et sans doute les sciences se pénètrent, leurs applications s'enchevêtrent : l'électricité accomplira des merveilles en agriculture comme elle en a réalisé dans l'industrie. Que des conférences fassent entrevoir aux adolescents les vérités qui leur sont inutiles, et excitent pour elles leur curiosité et leur enthousiasme, rien de mieux. Mais, sans proscrire ce luxe si nécessaire, n'inscrivons au programme réglementaire des cours d'adolescents que des matières plus immédiatement assimilables pour nos élèves, que des vérités plus directement applicables à leur vie quotidienne. Or, ces vérités ne sont pas les mêmes pour le jeune ouvrier que pour le jeune agriculteur.

Ainsi la première réforme qui nous paraisse s'imposer, si nous voulons mieux adapter les jeunes Français à leur fonction économique, consisterait à spécialiser les écoles primaires d'après la profession probable de la majorité de leurs élèves. Nous aurions, d'une part, l'école rurale, avec son jardin ou mieux avec son champ, avec son musée de semences, d'engrais, de machines et de produits agricoles; les sujets de dictées, de lectures, de rédactions, les énoncés des problèmes d'arithmétique y seraient empruntés à la vie rurale; l'économie rurale, la chimie agricole, la zoologie et la botanique occuperaient, dans les modestes leçons de choses, la place prépondérante. Et nous aurions, d'autre part, l'école urbaine, avec son atelier, avec un musée de matières employées et d'objets manufacturés dans la région, avec un stade pour les exercices physiques (que le campagnard pratiquera en pleins champs), avec des classes de

plein air (inutiles aux paysans); dans son programme, la mécanique, la physique et la chimie élémentaires auraient le pas sur les sciences naturelles. Nous aurions l'école de filles urbaine avec une cuisine comportant fourneau à charbon et fourneau à gaz, avec une salle de couture et une salle de repassage, et l'école de filles rurale avec une cuisine sans gaz, mais avec une basse-cour. Nous aurions l'école côtière avec des cartes marines, des instruments d'orientation et un musée d'engins de pêche. Dans les grandes villes, où des usines importantes attirent dans chaque quartier une corporation, la spécialisation des écoles pourrait être poussée plus loin : dans telle école voisine d'ateliers de chemins de fer ou de forges, on insisterait sur les applications de la physique et de la chimie à l'industrie métallurgique, tandis que, dans telle autre, voisine de tissages, de savonneries, d'usines à gaz, on insisterait sur les applications des sciences aux industries chimiques. Inversement, dans les bourgades semi-agricoles, semi-industrielles, il y aurait lieu de donner aux familles le droit d'opter pour leurs enfants entre l'enseignement agricole et l'enseignement industriel. Mais, en tout cas, la physionomie de l'école, son programme et son matériel d'enseignement, refléteraient la physionomie économique du pays ou du quartier.

On reprochera sans doute à cette spécialisation d'être dangereusement prématurée : l'enfant ne sera-t-il pas aiguillé trop tôt vers son métier futur? Comment, s'il en éprouve plus tard le désir, lui sera-t-il possible de changer de voie? Comment, par exemple, l'élève d'une école rurale pourra-t-il concourir pour une bourse d'enseignement secondaire, si le programme de l'examen des bourses ignore la distinction de l'enseignement agricole et de l'en-

seignement industriel? Ne vaudrait-il pas mieux assurer à tous les petits Français la même instruction jusqu'au moment où, leurs aptitudes se dessinant avec netteté, on pourrait les orienter vers une profession déterminée? Le rôle essentiel de l'école, dans une société démocratique, n'est-il pas de permettre aux enfants de choisir librement leur destinée? Et l'un des moyens de créer cette liberté n'est-il pas de leur faire connaître les divers aspects du monde naturel et du monde social? L' « école unique », en un mot, n'est-elle pas l'idéal? un idéal dont nous éloignerait la spécialisation qui vient d'être proposée?

Cette objection porterait contre le système qui réclame, pour les facteurs d'ordre économique, une influence exclusive sur l'organisation de l'enseignement. Mais dans notre plan, d'autres facteurs, d'ordre intellectuel et moral, continueraient à jouer un rôle important. Aussi laissons-nous subsister dans les programmes un fonds commun, quasi-immuable en dépit des variations du milieu économique. L' « unité » de l'école n'est donc pas compromise. En allégeant les programmes de l'école urbaine de tout ce qui n'est pas indispensable à la ville et ceux de l'école rurale de tout ce qui n'est pas indispensable à la campagne, nous n'empêchons nullement les élèves de l'une ou de l'autre de choisir librement leur destinée. Nous n'empêchons nullement le petit campagnard, s'il a les aptitudes requises, de réussir au concours des bourses de l'enseignement secondaire. Les règles fondamentales de la grammaire et de l'arithmétique, les lois élémentaires des sciences expérimentales sont les mêmes à la campagne et à la ville. Pour avoir appris le calcul à l'aide de problèmes relatifs à la vie rurale, l'enfant de la campagne n'en aura pas moins appris le calcul, et, s'il est intelligent, il ne sera pas décon-

certé, même si les problèmes qui lui sont proposés roulent sur des réalités de la vie urbaine. Nous n'entraverons d'aucune manière cette « sélection des plus aptes » que la guerre nous ordonne impérieusement de favoriser. Nous n'entraverons pas l'ascension sociale des plus méritants. Mais nous accroîtrons, par la spécialisation, le rendement de l'école.

II

A des écoles spécialisées donnons des maîtres spécialisés. Pourquoi la loi de la division du travail ne s'appliquerait-elle pas au domaine pédagogique ? Avons-nous le droit d'y pratiquer le gaspillage des énergies ? Là, comme ailleurs, chaque ouvrier doit être adapté à sa tâche particulière. Un même instituteur ne peut pas indifféremment et avec un égal succès enseigner aux petits villageois les principes du jardinage, aux petits citadins les principes de la mécanique, aux petits marins les éléments scientifiques de l'art nautique. Il faut qu'il choisisse, entre ces programmes divers, celui qui répond le mieux à ses goûts, à ses aptitudes, à sa vocation. Il faut qu'il se décide, dès le début de sa carrière, pour la profession d'instituteur rural ou pour celle d'instituteur urbain. Et, même si ce choix n'est pas tout à fait libre, il faut qu'il fasse contre fortune bon cœur, qu'il aime le milieu où il passera sa vie et qu'il s'efforce d'y rendre, jusqu'au terme de sa carrière, le maximum de services.

Pour réaliser cette spécialisation des maîtres, il suffirait de modifier le règlement des brevets de capacité. Cet examen comporterait, avec des épreuves communes de français, d'histoire et de géographie, de morale et d'ins-

truction civique, des épreuves scientifiques variables suivant les milieux où désireraient exercer les candidats. Le brevet avec mention « agriculture » ne donnerait pas le droit d'enseigner dans les écoles urbaines, mais seulement dans les écoles, publiques ou privées, que le conseil départemental aurait rangées dans la catégorie « agricole ». Le brevet avec mention « industrie » ne permettrait d'exercer que dans les classes de la catégorie « industrielle ». Dans les départements maritimes une catégorie spéciale d'instituteurs serait prévue pour les écoles du littoral. Et dans tous les départements on exigerait des maîtresses qui se destinent aux écoles maternelles et aux classes enfantines les aptitudes et les connaissances nécessaires pour l'éducation du premier âge. Nul doute qu'il ne demeure possible à une institutrice maternelle de passer dans une école élémentaire, à un instituteur rural de passer dans la catégorie des urbains. Mais ce transfert ne serait autorisé que si l'intéressé joignait au brevet suffisant pour la catégorie d'où il veut s'évader celui qui est requis pour la catégorie où il veut pénétrer. En règle générale, les deux catégories seraient distinctes.

Je ne sais si ces dernières conclusions agréeront à tous nos lecteurs. Que l'enseignement primaire soit tenu de devenir plus « pratique », de se modeler davantage sur le milieu économique, tout le monde l'admet; mais on n'aperçoit pas toujours que cette vérité en suppose une autre, à savoir que l'instituteur, comme son école, doit s'adapter à son milieu et qu'il faut concevoir autant de catégories de maîtres que de types d'écoles. Tel qui applaudit d'avance à l'idée de différencier l'école rurale et l'école urbaine refuserait de différencier l'instituteur rural et l'instituteur urbain. Il nous semble, au contraire, que la spécialisation

des écoles entraîne nécessairement celle des maîtres [1].

Nous ne nous dissimulons pas la gravité de cette conséquence. Et nous reculerions devant elle si la spécialisation des instituteurs avait pour effet inéluctable de créer, parmi eux, des privilégiés et des parias, des maîtres de première et des maîtres de seconde « zone ». Mais il ne paraît pas impossible de maintenir, entre les diverses catégories, l'égalité, et d'assurer aux instituteurs ruraux le même statut, les mêmes traitements et les mêmes avantages qu'aux instituteurs urbains.

Comment, demandera-t-on, les deux groupes recevraient-ils mêmes traitements, puisque les plus belles indemnités de résidence iront, dès le début de leur carrière, aux maîtres du corps urbain, tandis que ceux du corps rural en seront à jamais privés? Comment le même avancement serait-il assuré aux deux groupes alors que les plus beaux postes seraient exclusivement réservés à l'un d'eux? Il est certain que, pour établir l'égalité de traitement entre les urbains et les ruraux, il faudrait renoncer au régime des indemnités de résidence. Mais ce régime mérite-t-il d'être conservé? Sans doute, les instituteurs des petites communes, qui n'en bénéficient guère, jouissent en revanche de sérieux avantages : la vie est, en général, moins chère à la campagne qu'à la ville (encore que cette règle comporte de très nombreuses exceptions), et l'instituteur rural tire parti des produits de son jardin, s'il le cultive. Mais si la résidence urbaine était moins avantageuse, elle serait moins recherchée : l'instituteur urbain peut élever ses enfants, sans bourse délier, dans un établissement d'enseignement secondaire ou primaire supé-

1. Il va sans dire que, sur ce point comme sur les autres, nous accueillerons avec plaisir les observations et les objections.

rieur, et, s'il ne reçoit pas le traitement de secrétaire de mairie, dont aimerait souvent à pouvoir se passer son collègue rural, il a plus de chances que lui d'obtenir, d'une municipalité plus riche, des indemnités variées. L'indemnité de résidence favorise donc des maîtres déjà favorisés. Loin d'être fâcheuse, sa suppression — qui ne serait pas effectuée sans un relèvement corrélatif des traitements — rétablirait entre les deux catégories d'instituteurs un juste équilibre. Que les communes ajoutent volontairement au traitement de l'instituteur une subvention variable selon les circonstances locales, soit. Mais le traitement légal ne devrait varier que selon le mérite professionnel. Et le mérite professionnel ne varie pas selon les lieux.

Quant à l'avancement (abstraction faite de celui qui résulte des promotions de classe), il pourrait, dans les deux groupes, comporter trois degrés principaux. L'instituteur du cadre agricole serait tour à tour adjoint, chargé d'école (à une ou deux classes), directeur d'école (à trois classes ou à plus de trois classes). Quant à l'instituteur du cadre industriel, il débuterait comme adjoint dans une école semi-agricole semi-industrielle, puis passerait, toujours comme adjoint, dans une école purement industrielle; enfin il pourrait devenir directeur d'une école de ce dernier type. Nous avons, en effet, remarqué précédemment que, dans mainte bourgade où la plus grande partie de la population s'adonne à l'agriculture, les artisans sont néanmoins nombreux et les vocations industrielles fréquentes. Dans ces localités, la plupart des maîtres posséderont le brevet portant la mention « agriculture » et, pour la majorité des élèves, l'enseignement scientifique sera adapté aux besoins de la terre; mais l'un des instituteurs appartiendra au cadre industriel et, pendant les heures consacrées à

l'enseignement des sciences, il apprendra à ceux des enfants qui le désireront les rudiments de la technologie industrielle. Ainsi la carrière des instituteurs de ce cadre s'ouvrira dans les petites villes pour se terminer dans les plus grandes, tandis que celle des instituteurs ruraux s'achèvera dans la direction des écoles semi-rurales semi-urbaines. La séparation des deux groupes de maîtres n'aura pas pour effet d'immobiliser les uns dans les postes de début et de confier aux autres, dès leurs débuts, les postes qu'ils rêvaient pour la fin de leur carrière. Elle n'interdit pas d'introduire quelques nuances dans leur curriculum. Elle permet de ménager aux uns et aux autres des étapes parallèles d'avancement.

L'avancement ne serait régulier, dans l'une et l'autre catégorie, que si les cadres du personnel n'étaient pas, comme aujourd'hui, resserrés dans les limites du département. L'une des conséquences les plus importantes de la spécialisation des instituteurs serait de briser ces cadres trop étroits. En effet, dans maint département essentiellement agricole, les maîtres pourvus du brevet portant la mention « industrie » seront trop peu nombreux pour constituer un cadre : le jeu des nominations, des mutations, des promotions y serait trop faible, et, l'appel des nouvelles recrues étant rare et irrégulier, leur qualité serait médiocre. Inversement, dans tel département où le chef-lieu attire et absorbe toutes les jeunes énergies, c'est le cadre des maîtres ruraux qui risquerait de n'être jamais rempli. Il est nécessaire qu'un instituteur du cadre industriel puisse être appelé de Saint-Brieuc à Rennes ou de Foix à Toulouse. Et il n'est pas moins nécessaire que le département du Rhône (ou des Bouches-du-Rhône) puisse attirer dans ses villages, s'il en est lui-même dépourvu,

des instituteurs « agricoles » d'un autre département. Il faudra donc substituer aux cadres départementaux des cadres régionaux.

Dès lors, la direction du personnel de l'enseignement primaire échapperait aux autorités départementales pour échoir à une autorité régionale qui ne saurait être que celle du recteur. Nous rejoignons ainsi les auteurs des propositions (dont l'une est déjà votée par la Chambre des députés) qui, pour des motifs différents, remettent aux recteurs le pouvoir de nommer les instituteurs. Il serait nécessaire, mais relativement aisé, de préciser de quelle manière le recteur userait de ce pouvoir, dans quelles conditions les inspecteurs d'Académie lui adresseraient leurs propositions, quelles garanties seraient accordées au personnel contre les décisions qui paraîtraient léser des intérêts ou des droits. On concevrait, auprès du recteur, un conseil académique élargi, complété par des représentants des différentes catégories de membres de l'enseignement primaire, et chargé à la fois d'assister le recteur dans l'administration de cet enseignement et de juger en appel les affaires disciplinaires ou contentieuses. Le conseil départemental ne serait pas supprimé; la plupart de ses attributions actuelles lui seraient conservées; il aurait à déterminer le nombre et la nature des emplois d'enseignement dans chaque localité; il aurait à dire notamment quelle doit être l'orientation professionnelle des écoles, publiques ou privées, de chaque commune. Il aurait à donner un avis sur les récompenses à accorder aux maîtres. Il serait, pour les affaires disciplinaires et contentieuses, le tribunal de première instance. Mais le conseil académique traiterait toutes les questions qui dépassent les limites du département. On peut espérer que son influence serait

heureuse. Pour adapter nos écoles primaires (élémentaires ou supérieures) aux conditions économiques de leur région, combien peuvent être précieux les conseils des maîtres de c'enseignement supérieur, savants, juristes, économistes, historiens ou géographes qui sont représentés à ce conseil? Loin de le laisser mourir d'inanition, il faudrait lui rendre une raison d'exister en lui restituant certaines des attributions que lui a enlevées la loi de 1886 et en lui donnant juridiction, dans son ressort, sur les programmes, les méthodes et le personnel de l'enseignement primaire.

III

La spécialisation des instituteurs nous obligerait à poser en termes tout nouveaux le problème de leur formation.

A cet égard, la première solution qui vienne à l'esprit est celle qui consisterait à répartir les élèves de chaque École normale en plusieurs sections : section agricole, section industrielle et commerciale (au besoin section maritime) dans les Écoles normales d'instituteurs[1]; section agricole-ménagère, section commerciale, section maternelle dans les Écoles normales d'institutrices.

Mais cette organisation serait soit onéreuse soit insuffisante. Elle serait onéreuse si l'on donnait à chaque École un personnel compétent pour chacune de ses sections : trois professeurs de sciences au lieu d'un seraient nécessaires partout où l'on préparerait les élèves-maîtres en vue de l'agriculture, de l'industrie et de l'art nautique. Elle serait insuffisante si, par une singulière contradiction, on se contentait, pour former des instituteurs spécialisés, de

1. C'est un vœu qu'a formulé le Conseil Général des Côtes-du-Nord.

professeurs qui ne le seraient pas. Dans l'une ou l'autre alternative, cette organisation serait médiocre : chaque promotion de normaliens ou de normaliennes serait morcelée en sections dont chacune ne comprendrait que quelques unités ; or, dans des classes si peu denses, l'émulation est faible, la vie intellectuelle languit. Ce n'est pas là ce que nous rêvons pour nos Écoles normales.

Heureusement, une autre solution nous est offerte par l'une de nos déductions précédentes : si les cadres du personnel deviennent régionaux, pourquoi les Écoles normales, au lieu de demeurer départementales, ne prendraient-t-elles pas, elles aussi, un caractère régional? Dans chaque Académie, une ou deux Écoles se spécialiseraient dans la préparation des instituteurs du cadre industriel, les autres dans la préparation des instituteurs du cadre agricole. Les Académies du littoral désigneraient une École pour recevoir les futurs instituteurs de la côte. Et, dans chaque ressort, une École normale d'institutrices serait vouée à l'éducation professionnelle des futures « maternelles ».

Cette spécialisation permettrait d'alléger les programmes : au lieu de préparer, comme on le fait actuellement, tous les instituteurs à toutes les besognes, on dispenserait les normaliens des écoles « industrielles » de l'étude des sciences appliquées à l'agriculture, et réciproquement. Ici ce seraient les sciences physiques, là ce seraient les sciences naturelles qui occuperaient dans les programmes la place prépondérante, puisque l'industrie trouve ses principes dans les sciences physiques tandis que l'agriculture repose essentiellement sur les sciences de la vie. Ici le travail manuel s'exécuterait à l'atelier et à la forge ; là, au jardin ou au champ d'expériences; ailleurs dans une embarcation

de pêche, car on ne concevrait pas plus sans un bateau une école destinée à former les maîtres des futurs marins que sans un champ une école destinée à former les maîtres des futurs agriculteurs. Ici l'enseignement des langues vivantes serait développé, car l'instituteur urbain, dans les cours postscolaires, devra initier les futurs commerçants à la pratique d'une langue étrangère. Là, au contraire, on pourra renoncer à l'enseignement des langues vivantes, car, à la campagne (sauf peut-être dans les régions où le paysan est en contact avec des ouvriers agricoles de nationalité espagnole ou italienne), ni l'enfant ni l'adolescent n'aura l'occasion de se servir d'une langue étrangère : mieux vaudra, à l'École normale qui prépare des maîtres ruraux, consacrer plus de temps à l'enseignement du français. Ici, enfin, l'école annexe ou l'école d'application devra comprendre plusieurs classes puisque les instituteurs urbains n'exerceront pour ainsi dire jamais dans une école à classe unique. Là, au contraire, l'école annexe devra nécessairement ne comporter qu'une classe ; ce sera une véritable école de hameau, si l'on veut que les élèves-maîtres soient sérieusement habitués à traiter les problèmes d'organisation pédagogique que soulèvera devant leur inexpérience le milieu réel où ils débuteront. Bref, chaque École normale aura sa physionomie propre, semblable à celle des écoles où exerceront ses élèves : à leur métier spécialisé ils seront préparés par une école spécialisée.

Par une conséquence nécessaire, les professeurs de nos Écoles normales seront eux-mêmes spécialisés.

Certes, nous n'oublions pas l'une de nos idées directrices : l'enseignement littéraire, gardien de nos traditions intel-

lectuelles et morales, ne saurait être soumis à d'excessives variations. Entre nos professeurs de littérature doit donc régner une certaine communauté de vues, une entente sur les principes fondamentaux de la société française du xxe siècle. Sans enchaîner leur liberté de pensée, on peut souhaiter qu'ils reçoivent tous des mêmes maîtres une même formation.

Mais il n'en serait pas de même des professeurs de l'ordre des sciences. Nous possédons déjà des professeurs de sciences appliquées qui sont, en fait, spécialisés dans les applications de la science à l'industrie mécanique et à l'industrie électrique. Il faut que nous possédions demain un professorat des sciences appliquées à l'agriculture (chimie, botanique et zoologie agricoles), un professorat des sciences appliquées aux industries chimiques, un professorat des sciences appliquées au commerce. Au milieu de ces spécialités, on ne voit pas trop quel serait dorénavant, dans nos Écoles normales, le rôle du professeur de sciences théoriques. Il doit disparaître, — et avec lui le diplôme dont il est orné, — si nous voulons accentuer le caractère technique de l'enseignement primaire. Un professeur qui ne songe pas aux répercussions de la science sur la vie économique sera, dans nos écoles d'après guerre, un anachronisme. Est-ce à dire que nous refuserons à nos normaliens le droit de contempler, comme leurs camarades des Lycées et des Facultés, les splendeurs de la science pure? Nullement. Nous souhaitons qu'aucun horizon ne leur soit fermé. Mais pour comprendre les principes les plus élevés de la science, est-il nécessaire d'oublier les réalités auxquelles elle aboutit? pour embrasser les horizons les plus vastes, est-il nécessaire de se perdre dans les nuages?

Dans l'hypothèse où les professeurs de nos Écoles normales seraient ainsi spécialisés, que deviendraient les établissements qui, depuis près de quarante ans, se sont voués à leur formation, les Écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud? Leur réorganisation s'imposerait. La substitution de plusieurs « professorats des sciences appliquées » à l'unique « professorat » des Écoles normales aurait pour conséquence de briser chacune des promotions scientifiques en sections dont chacune se réduirait à trois ou quatre élèves? D'autre part, comment concevoir, à Fontenay ou à Saint-Cloud, une préparation à l'enseignement des sciences appliquées à l'agriculture? où seraient le champ d'expériences, la ferme-école pourtant indispensables?

Il semble bien que le moment soit venu d'utiliser les concours que les Universités régionales offrent à l'enseignement primaire. On conçoit que les futurs professeurs scientifiques des Écoles normales « agricoles » de Bretagne soient formés à l'Université de Rennes près de laquelle se trouve une école d'agriculture; ceux du Midi à l'Université de Toulouse qui possède un institut agricole. De même les futurs professeurs scientifiques des Écoles normales « industrielles » pourraient se former à l'Université de Nancy ou de Grenoble s'ils doivent enseigner dans des pays où prospère l'industrie électrique, à l'Université de Toulouse ou de Marseille s'ils doivent enseigner dans des pays où se développe l'industrie chimique. En s'adaptant à sa province, chaque Université s'apprête à lui adapter nos professeurs.

Est-ce à dire que l'on fermerait les Écoles normales supérieures qui font la gloire de l'enseignement primaire français? Nul n'y songe. Tout d'abord, le soin de former

les professeurs de l'ordre littéraire continuerait à leur incomber. Et nous leur confierions volontiers pour cette préparation, une sorte de monopole. Si l'enseignement primaire doit conserver l'esprit qui l'anime depuis quarante ans, c'est à Fontenay et à Saint-Cloud que doit être entretenu ce feu sacré. En admettant que certaines sections scientifiques ne puissent être constituées dans ces écoles, les sections littéraires devraient, au contraire, être renforcées et accueillir tous les jeunes gens, toutes les jeunes filles qui auront à enseigner aux futurs instituteurs et institutrices la morale, la littérature, l'histoire et la géographie nationales.

Une autre mission leur serait confiée, analogue à celle dont l'École de Fontenay a été chargée au temps de Félix Pécaut; elles prépareraient à leurs fonctions les futurs inspecteurs et inspectrices primaires, les futurs directeurs et directrices d'Écoles normales. A l'heure actuelle, le choix de ce personnel, choix si grave auquel sont suspendues les destinées de l'école primaire et les destinées mêmes du pays, est dicté à l'administration par les hasards d'un examen qui la renseigne bien sur l'intelligence des candidats, sur leurs idées pédagogiques (ou celles de leurs livres), mais qui ne la renseigne guère sur leur culture générale et ne la renseigne pas du tout sur leur caractère et sur leur philosophie. Il serait nécessaire d'offrir à ces candidats, pendant une année, l'hospitalité de Fontenay ou de Saint-Cloud, où ils recevraient une forte éducation philosophique et morale. Les nouvelles orientations de la psychologie et de la pédagogie ne sont pas assez connues dans l'enseignement primaire : seuls quelques directeurs et directrices d'Écoles normales essaient de s'en inspirer, mais l'apprentissage technique leur fait défaut. Les

nouvelles orientations de la sociologie française, qui pourraient donner à l'enseignement moral des assises si solides, sont moins connues encore. Après avoir passé un an à Saint-Cloud ou à Fontenay, non loin de la Sorbonne, du Collège de France, des milieux intellectuels les plus vivants, les chefs futurs de l'enseignement primaire connaîtraient les sciences morales autrement que par les livres, estimables mais vieillis, où ils puisent actuellement leur inspiration. Une sève nouvelle vivifierait la pédagogie française.

* * *

En modifiant légèrement à la base l'orientation de l'école primaire, nous sommes amenés à refaire le plan de tout l'édifice. Le nouveau plan est-il construit dans l'abstrait? Bâtissons-nous dans le pays des chimères? Notre point de départ est pris dans l'école actuelle. Nous nous inspirons des idées de ses fondateurs. Qui, mieux qu'eux, a signalé le double caractère, éducatif et utilitaire, de l'enseignement primaire? qui a plus instamment recommandé aux instituteurs de ne négliger ni la culture générale ni la préparation professionnelle des élèves? Les réformes accomplies par la génération qui les a suivis ont accentué le caractère pratique de notre enseignement primaire : tel était, en 1909, le sens de la réforme des écoles primaires supérieures. Depuis le début de la guerre, c'est dans la même direction que des coups de barre ont été donnés. Introduction, au certificat d'études primaires (et par suite, au cours moyen des écoles élémentaires), d'une épreuve obligatoire portant sur les notions scientifiques appliquées à l'agriculture, à l'industrie, au com-

merce, à la vie maritime, à la vie ménagère; dépôt d'un projet de loi sur l'enseignement postscolaire obligatoire qui, tout en faisant sa large part à l'éducation générale, insiste sur l'éducation professionnelle; multiplication des sections techniques dans les écoles primaires supérieures; encouragements donnés à l'alliance de l'enseignement primaire supérieur et du monde agricole ou industriel; création d'un certificat d'aptitude à l'enseignement commercial, ces mesures, entre autres, ont eu pour but de faire participer plus efficacement l'école nationale au relèvement économique du pays. Mais elles ne sont que des pièces détachées d'un programme général. Et ce programme ne peut être réalisé que si, tout en maintenant les principes qui font l'unité de notre enseignement national, tout en fortifiant l'enseignement moral, historique et littéraire qui s'inspire de ces principes, nous introduisons dans l'école primaire un commencement de différenciation. L'école de demain ne sera pas plus féconde que celle d'hier si la tâche de ses instituteurs, de leurs inspecteurs, de leurs professeurs n'est pas mieux définie, si chacun n'est pas plus exactement adapté à une besogne plus exactement circonscrite. Or, elle manquerait au premier des devoirs que lui impose la guerre si elle ne faisait rien pour accroître sa fécondité.

PAUL LAPIE.

Exode rural et Psychologie ouvrière.

Quels seront les effets de la guerre sur le chiffre de notre population et son mode de groupement? C'est un de ces innombrables et graves problèmes qui nous inquiètent mais sur lesquels notre imagination s'userait en vain. Contentons-nous donc de nous tourner vers le passé et signalons à ceux que ces questions démographiques intéressent deux études qui ont paru, peu avant les hostilités, sur l'exode rural : l'une d'un de nos collègues, inspecteur primaire, écrite en collaboration avec un ingénieur agronome et couronnée par l'Académie des sciences morales[1]; l'autre, un livre du savant professeur à la Faculté de droit de Paris, M. Souchon[2].

C'est un sujet qui a toujours préoccupé nos maîtres, au moins ceux des campagnes; car ceux-là voient le fait s'accomplir sous leurs yeux; ils s'en émeuvent et on peut bien dire qu'en général ils s'opposent à lui, dans la mesure où ils le peuvent, par le conseil et l'exhortation. Il n'y a guère de manuel de lecture qui ne consacre quelques leçons à le combattre. Mais si cette action toute sentimentale de l'école n'est pas négligeable, combien le phénomène la dépasse par son ampleur et sa continuité. Il n'est particulier ni à un temps ni à un pays et se confond presque avec le mouvement de la civilisation. Il ne s'interrompt guère que lorsque celle-ci regresse, comme peut-être dans la première partie du Moyen âge, au moment des invasions. Mais sauf en

---

1. *La Désertion des campagnes*, par T. Sarazin, ingénieur agronome, et E. Bocquier, inspecteur primaire.

2. *La Crise de la main d'œuvre agricole en France*, par A. Souchon, professeur à la Faculté de droit de Paris (librairie Rousseau).

des périodes exceptionnelles, il est universel et constant. Il est d'ailleurs relativement indépendant des fluctuations de la population par le fait des naissances. Que la population totale augmente ou diminue, il y a toujours glissement des campagnes vers les villes, tendance invétérée de la société à se concentrer. Les plus anciennes littératures contiennent des plaintes à ce sujet. Les écrivains agronomes se lamentent parce que tout naturellement ils trouvent qu'il n'y a jamais assez de bras pour exploiter les terres ou que ces bras coûtent trop cher. Les écrivains moralistes le déplorent parce qu'ils sentent bien qu'il y a là un phénomène énorme de dissolution : ce ne sont pas seulement des métiers qui se perdent, mais des traditions, des croyances, des vertus qui se décomposent. Seulement il faut tenir compte que cette dissolution n'est que l'envers d'une création ; elle est la condition de la civilisation industrielle et intellectuelle qui se forme et se développe. Pour apprécier le phénomène, il y aurait donc à l'étudier sous ses deux faces et ce serait là constituer une des parties les plus importantes de la philosophie de l'histoire. Ce qu'on peut dire, à première vue, c'est que l'exode des campagnes n'est pas, par lui-même et essentiellement, un fait pathologique ; il le devient s'il dépasse certaines proportions et une certaine vitesse. Alors, il est vrai qu'il peut menacer la destinée d'un pays et devenir un danger profond. Est-il besoin d'ajouter que l'étude n'en est pas seulement utile à l'histoire, à la politique, à l'économie nationale. Elle importe tout autant aux théories pédagogiques, si elles veulent ajuster les institutions et les méthodes scolaires aux mœurs, aux besoins non seulement matériels mais intellectuels et moraux des populations.

Nous pouvons emprunter à nos auteurs quelques traits qui caractérisent l'exode rural en France dans la période contemporaine. D'abord il est à constater que la population agricole diminue sans émigration par une véritable *dissociation sur place* ; une portion plus au moins considérable ne quitte pas le village mais abandonne le travail des champs. C'est pour une part l'effet de cette évolution si importante qui, depuis le XVIIIe siècle et avec une particulière rapidité vers la fin du XIXe, a fait passer les campagnes de l'*économie domestique* à l'*économie d'échange*. Les familles ont cessé de produire et de fabriquer ce dont elles ont

besoin. Elles se spécialisent dans l'élevage, la culture et même, en certaines régions, dans la culture d'un seul produit, par exemple celle des betteraves. Elles achètent tout le reste, leurs vêtements et même une grande partie de leurs aliments, pain, viande de boucherie, etc. De là, multiplication des petits commerçants ruraux; le chiffre des cotes de patentes monte sans cesse dans les localités de 2 000 habitants et au-dessous. Dans certains villages, d'autres travaux encore se dégagent de l'ancienne gangue familiale, fabrication du beurre, du fromage, du vin; d'autre part il arrive que de petites industries, étrangères à l'agriculture, se montent à la campagne pour y profiter de forces naturelles captées; tout cela mord sur la population agricole et en enlève une partie.

Comment ce qui en reste est-il affecté par l'émigration et peut-on y distinguer des éléments plus stables et des éléments plus mobiles? Les statistiques révèlent qu'il y a un principe de distinction. En effet les exploitants autonomes, — propriétaires, fermiers — augmentent assez notablement en nombre. En 1882 on en comptait 3 450 000; en 1892 ils étaient 3 604 000. Quels sont donc les éléments qui émigrent? Ce sont les ouvriers agricoles, les valets de ferme; les fils de fermiers employés jusqu'ici par leurs parents; plus rapidement encore disparaissent les propriétaires de parcelles trop petites pour les faire vivre et qui sont obligés d'aller en journée; s'ils ne peuvent augmenter leur propriété et devenir autonomes, ils vendent leur bien et, munis ainsi d'un petit capital, ils vont chercher fortune à la ville. Et plus rapidement encore diminue le nombre des filles de ferme. Donc c'est le *salariat agricole qui émigre.* Dans la décade que nous venons d'indiquer, celle qui va de 1882 à 1892, son chiffre tombe de 3 435 000 à 3 053 000. Le fait d'ailleurs est général, bien plus accentué, par exemple, en Angleterre.

Un dernier trait : ce sont les plus petites communes qui se vident le plus rapidement. Comme dit M. Souchon, *si la ville est d'autant plus attractive qu'elle est plus grande, le village est d'autant plus répulsif qu'il est plus petit.* Ce trait est important, car c'est lui surtout qui rend si lamentable le spectacle de la dépopulation en certaines régions. M. Demangeon, dans sa thèse sur la Picardie et les régions voisines fait cette déclaration que

répètent sous d'autres formes presque tous les récents ouvrages de géographie régionale : « Le village, sauf les points où se sont maintenues les industries rurales, ne garde que ses vieux. Des hameaux disparaissent dont on trouve aux champs les murs écroulés. » La constatation porte sur les petits bourgs qui fondent, en effet, un peu partout. Sans sortir de la campagne, il y a déjà concentration.

L'exode rural, en France, a été peu marqué dans la première partie du XIXe siècle. Il ne s'est développé que depuis la création des chemins de fer. Quel est le chiffre qui, en gros, peut en donner une idée? De 1846 à 1906 la population totale a monté, en chiffres ronds, de 35 400 000 à 39 250 000 (malgré la perte de l'Alsace-Lorraine); la population rurale a baissé de 26 600 000 à 22 700 000. Si l'on additionne cette hausse de l'une et cette baisse de l'autre, on voit que les villes ont absorbé un peu plus de sept millions et demi d'unités. Il est vrai que, dans la population rurale c'est la partie agricole qui a, comme nous l'avons vu, supporté toute la baisse et a perdu sur place[1]. Par contre il faut prendre garde que les statistiques traitent de villes les communes de 2 000 hommes, qui ne sont souvent que de gros villages, peuplées en partie de paysans qu'on devrait compter parmi les ruraux.

De 1907 à 1910 la concentration s'est ralentie : la population totale a monté de 220 000 unités, la rurale a baissé d'environ 190 000.

Reconnaissons le : quand on pense à ce qu'a été le XIXe siècle, au besoin qu'il a eu de forces ouvrières pour créer son industrie, on ne peut trouver ces chiffres ni exagérés, ni même très considérables. Songeons qu'en Angleterre, de 1800 à 1900 la proportion de la population agricole par rapport à l'ensemble des habitants descendait de 53 à 18 et demi p. 100[2]. Il faut des bras pour la campagne qui fournissent les substances, mais il

1. Soit la période de 1881 à 1891. La population rurale perd 554 606 unités. Mais la partie purement agricole en perd 813 321. Donc la partie non agricole ne s'est pas seulement maintenue; elle a notablement augmenté et l'autre a été diminuée d'autant.

2. *L'Évolution industrielle et agricole depuis cent cinquante ans*, par G. Renard et A. Dulac, p. 405.

en faut aussi pour les villes qui font avancer le monde. D'ailleurs l'agriculture et l'industrie réagissent l'une sur l'autre : l'agriculture, en produisant un excès de subsistances, rend possible l'industrie et celle-ci, en consommant cet excès et en faisant monter les prix des denrées, surexcite et transforme la production agricole. Et enfin la guerre ne montre-t-elle pas qu'une nation purement agricole risquerait d'être dévorée par une nation qui serait en même temps métallurgiste? L'agriculture et l'industrie sont donc également nécessaires à un grand pays. Quand on considère la France, on est donc toujours amené, hélas, à la même constatation : c'est la baisse de la natalité dont elle souffre. Là est le mal funeste et c'est lui qui fait la gravité de l'exode rural. Si notre pays ne peut mener de front toutes les activités nécessaires, il lui faut évidemment donner le pas au maintien et à l'accroissement de la productivité de son sol : les denrées alimentaires sont les matières premières dont on a d'abord besoin; elles sont aussi celles pour lesquelles il est le plus avantageux de s'affranchir de l'importation étrangère; puis les campagnes restent le réservoir indispensable pour la race de santé physique et morale. Si donc on manque d'hommes, les plus impérieuses raisons économiques, physiologiques, morales font qu'il importe avant tout de conserver les hommes des campagnes.

*
* *

L'esprit et l'âme ne sont pas les mêmes à la campagne et à la ville. Et c'est bien cet aspect moral et psychologique de l'exode rural qui nous intéresse le plus vivement, préoccupés que nous sommes, par métier, d'éducation et de moralité publique. Mais pour aller, sur ce sujet, au-delà du lieu commun et de l'expérience vulgaire il y faudrait une longue étude et, entre autres choses, commencer par analyser et comparer, pour divers pays et diverses périodes, ce qu'on appelle les statistiques morales : celles des mariages, des divorces, des suicides, des crimes, etc., M. Souchon a bien consacré un intéressant chapitre a cette analyse, mais ce n'est pas un chapitre qui permet d'arriver à des conclusions fermes et d'ensemble; des livres y seraient néces-

saires abordant la question par divers chemins. Au lieu de suivre M. Souchon nous indiquerons donc un autre ouvrage qui, lui aussi, a paru peu avant la guerre, livre singulier, cantonné dans un objet très particulier[1]. L'auteur, M. Halbwachs, a exploité une idée mise au jour par notre Le Play. Il s'agit d'étudier les budgets des familles, la façon dont elles ordonnent leurs dépenses les unes par rapport aux autres et par conséquent dont elles hiérarchisent leurs besoins. Est-ce que les consommations des gens ne sont pas particulièrement révélatrices de leurs habitudes morales, de leurs mœurs? Des Allemands ont repris la tentative et mené, à leur coutume, des enquêtes minutieuses. Mais M. Halbwachs a complété l'idée. Il a considéré à la fois les occupations, les conditions de travail des ouvriers et leurs consommations afin de saisir comment celles-là réagissent sur celles-ci. Par là, il a apporté une contribution solide à la psychologie sociale; dans le mur qui nous cache la vie ouvrière il a ouvert un petit trou par où passent quelques rayons de vive lumière; et il a dépensé dans cette recherche des trésors de patience et de désintéressement intellectuel.

Arrivons tout de suite à des conclusions qu'il n'avance qu'avec mille précautions. Les quatre groupes normaux de dépenses sont, pour tout le monde : l'alimentation, le vêtement, le logement, puis les dépenses diverses : service de santé, distractions, plaisirs intellectuels, etc. Or comment les ouvriers ordonnent-ils ces dépenses?

Quand leur salaire monte, la dépense nourriture s'accroît : le régime change en quantité mais aussi en qualité. Les aliments auxquels l'opinion attribue le plus de valeur et qu'on croit réservés aux riches se substituent aux autres. Cependant il y a une limite, la proportion de la dépense nourriture à l'ensemble du budget diminue. Il reste de l'argent disponible. Sur cette disponibilité, la dépense vêtement augmente, *mais la dépense logement reste très vite stationnaire* et même, le salaire continuant de monter, elle baisse par rapport à la dépense totale. C'est là, d'après M. Halbwachs le fait important, plein de signification.

---

1. *La classe ouvrière et les niveaux de vie. — Recherche sur la hiérarchie des besoins dans les sociétés industrielles contemporaines*, par Maurice Halbwachs, agrégé de philosophie, docteur ès lettres et en droit.

De tous les besoins ressentis par les ouvriers, c'est le besoin logement qui se trouve le moins développé. Les ouvriers consacrent leurs disponibilités à « des dépenses qui ont leur objet hors de la famille ; ils sacrifient le logement aux vêtements, aux distractions, à tout ce qui les met plus étroitement en contact avec les groupes de la rue et de leur classe ».

Il en va tout autrement dans les autres classes et c'est donc par là que la classe ouvrière se distingue et s'isole. Dans la bourgeoisie, chez les employés, le loyer est en quelque sorte « le centre de gravité du budget qui en détermine les conditions d'équilibre ». C'est par rapport à lui que s'ordonnent les autres dépenses et ce rapport est relativement fixe et général. Cela est si vrai que certaines familles exagèrent la dépense logement en comprimant leurs autres dépenses mais pour faire croire que cependant elles les font. Le loyer est donc, dans cette portion de la société, le signe du *niveau de vie.*

On le comprend, si on saisit le besoin logement dans son principe. Est-ce seulement, est-ce surtout pour dormir et nous préserver des intempéries que nous avons un logement ? Non certes, car le moindre abri, un taudis y suffirait. Le besoin logement est *social*, bien plus qu'*animal*. Nous voulons des pièces séparées, spécialisées, l'une par exemple pour faire la cuisine, une autre pour manger, une autre pour recevoir, d'autres pour dormir, des pièces assez nombreuses pour séparer les sexes et les parents des enfants ; et des meubles également spécialisés et servant à l'ornement autant qu'à l'usage. Nous voulons tout cela pour deux raisons : d'*abord* pour y épanouir la vie de famille en satisfaisant à toutes les exigences sentimentales qu'elle comporte ; *puis* pour donner à notre famille le rang auquel il nous semble qu'elle a droit : notre classe l'exige de nous sous peine de déchéance.

Les ouvriers n'ont pas de niveau de vie établi sur les loyers ; quand ils ont des ressources, ils ne recherchent pas de meilleurs logements ; ils n'exigent pas, dans leurs revendications collectives, qu'on leur en construise. Qu'on ne dise pas que la dépense-logement, différant des autres parce qu'elle est plus grosse et qu'elle intervient à plus longue échéance, suppose de la prévoyance et que les ouvriers sont imprévoyants. Ce serait

répondre à la question par la question. Ils seraient prévoyants s'ils avaient le besoin d'ordonner leurs budgets en vue d'être bien logés. Ce besoin, ils ne le ressentent pas. *Le fond, c'est que le goût de la vie de famille et des satisfactions qu'elle comporte est, chez eux, peu développé.*

Pour expliquer ce trait fondamental de la psychologie ouvrière, M. Halbwachs fait intervenir une idée qu'il tourne et retourne et présente sous les aspects les plus divers. Elle lui vient sans doute, non de sa méditation sur les statistiques seulement, mais de son expérience directe et prolongée des milieux ouvriers; c'est une idée très réaliste de l'*action du mode de travail sur la nature psychologique de l'ouvrier.* Elle prête à penser qu'il y a peut-être bien de la rhétorique morale et du lieu commun poétique dans la façon dont nous parlons du travail purement manuel. Mais si l'on veut considérer les effets de celui-ci, encore faut-il tenir compte des conditions dans lesquelles il s'accomplit. Le paysan aussi ne travaille que sur la matière. Ni l'objet, ni la technique de son travail ne le distinguent de l'ouvrier. Les occupations professionnelles ne lui laissent guère de répit; elles envahissent tout son esprit; son logement n'est, en général, que l'appendice de son exploitation rurale. Mais, à son tour, *sa vie domestique enveloppe sa vie professionnelle.* Il travaille au milieu des siens, avec eux, en vue de sa maison; il n'est pas isolé en face de la matière; ses besoins sociaux, dans ces conditions, ne vont guère au delà du foyer; dans la mesure où ils le dépassent, il leur suffit, pour se satisfaire, des fêtes du village, des visites au marché, de quelques réunions le dimanche. La vie sociale, à la campagne, est donc morcelée et essentiellement domestique. Ajoutons que le paysan a la direction de son travail, l'indépendance ou l'apparence de l'indépendance.

Dans l'industrie, des influences psychologiques toutes différentes émanent des conditions d'existence. D'abord c'est une coupure nette, une séparation radicale entre l'usine et la vie domestique. Au contraire du paysan, l'ouvrier est, dans son travail, en quelque sorte, *extrait* de la famille. Bien plus il est extrait de toute société. Les autres membres, non paysans, de la société, gens de professions libérales, de commerce, employés, ont affaire à des hommes, travaillent sur des hommes. L'ouvrier

n'est en contact qu'avec la matière; il ne se heurte qu'aux forces inanimées, il est isolé en face d'elles. Enfin il n'a pas la direction et l'initiative de son travail; il doit viser à devenir et à demeurer un outil à manier des outils, un rouage adapté à une tâche plus ou moins complexe, mais toujours monotone. « En somme, dit fortement M. Halbwachs, tout se passe comme si la société pour agir sur la matière, imposait aux groupes dont elle se sert alors, l'obligation de renoncer, dans leur travail du moins et pendant qu'ils l'exercent, à la vie sociale même et aux liens sociaux qui les unissent, de s'isoler, de s'éparpiller et de se figer, de fixer à ce point leur pensée sur la matière à élaborer, sur la machine à surveiller, sur le moment où intervenir, sur le mouvement à exécuter, que tout ce qui est « humain » et surtout social leur devienne, pendant tout ce temps, étranger. »

Les habitudes contractées dans de pareilles conditions d'existence pénètrent profondément et transforment durablement l'intelligence et la sensibilité. L'ouvrier n'acquiert pas ces délicatesses sentimentales, ces besoins du cœur que la famille satisfait au plus haut degré. « Il a perdu l'aptitude à entrer dans le contact le plus intime avec la partie de la société où il se sentirait le plus loin de la matière et oublierait le plus complètement le travail machinal et rude. » Dans les intervalles de son travail, il se contente aisément de cette vie sociale rudimentaire, instable, dispersée qu'offrent la rue et le cabaret.

Mais l'ouvrier sent obscurément ce qui lui manque et ce qui distingue des autres hommes l'ensemble des ouvriers d'usine : le travail mécanique, l'isolement en face de la matière, le salaire qui paye la quantité du travail comme une denrée quelconque sans tenir compte de la personne, de ses besoins, sans prendre en considération, par exemple comme le fait le traitement de l'employé, l'ancienneté des services. Tous ces traits surgissent dans son esprit; il se représente confusément mais fortement le monde ouvrier comme un monde à part et déshérité, et il se solidarise avec lui. Il a, comme on dit, la *conscience de classe* et très accentuée. « Privés des biens les plus grands de la société, moins *sociables* que les autres hommes, les ouvriers sont plus *solidaires,* » nous dit M. Halbwachs dans sa conclusion.

Et c'est une conclusion grave, car la famille est bien le plus

puissant instrument d'éducation non de l'enfant seulement mais autant et peut-être surtout de l'homme. C'est elle qui l'intègre le plus étroitement dans la société et lui donne des vertus de cœur et des habitudes irremplaçables. La société extrafamiliale ne peut le former de la même façon.

Certes il y aurait à confirmer cette interprétation des résultats statistiques, car elle est neuve, — à l'infirmer peut-être, — en tous cas, à la compléter. Par exemple, des instituteurs qui ont exercé à la campagne et dans des agglomérations ouvrières pourraient nous dire quelles différences ils ont notées entre les enfants et surtout quelles différences dans leur action sur les enfants de l'une et de l'autre région. Peut-être que l'école, à la campagne, occupe moins de place dans l'esprit de l'élève. Dès qu'il est hors de classe, dès quatre heures de l'après-midi, il est repris par les occupations et les préoccupations professionnelles, replacé dans la vie de famille. Dans la cité ouvrière, l'école est bien souvent un milieu plus délicat, plus satisfaisant pour le cœur que celui que l'enfant retrouve au dehors et celui-ci n'a pas d'occupations extrascolaires. L'école aurait donc plus d'influence à la ville, mais pendant l'enfance; car une fois sorti de l'école, peut-être est-ce à la ville que l'ancien élève trouve les conditions les plus contraires à l'éducation sinon à l'instruction qu'il a reçues. Tout cela aurait à être examiné et éclairci.

L'ouvrage de M. Halbwachs est dru, abstrait, dur à lire; mais il offre un modèle de recherches à ceux qui, sur place, voudraient étudier méthodiquement les groupes sociaux parmi lesquels ils vivent. Il est impassible et sec. Mais qu'on ne croie pas que l'étude froide et objective des hommes éloigne de l'humanité. Au contraire.

Félix Pécaut.

Le Nouveau Régime de l'Examen du Professorat des Écoles normales.

Rapport sur l'examen du certificat d'aptitude au Professorat des Ecoles normales et Écoles primaires supérieures (2e *partie Ordre des Lettres. Aspirantes, par M.* Leune, *inspecteur général, président du Jury*).

J'ai l'honneur de vous adresser mon rapport sur les opérations du Jury chargé d'examiner les candidates à la 2e partie du Professorat des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures (Lettres) à la session du mois de juin 1918.

Conformément aux dispositions de l'arrêté du 10 juillet 1916, les aspirantes, pour pouvoir se présenter à la 2e partie du Professorat, devaient avoir subi avec succès, depuis un an au moins, les épreuves du concours d'admission à l'École normale supérieure de Fontenay, qui constitue le premier degré de ce Professorat. Par mesure transitoire, quelques aspirantes qui avaient antérieurement bénéficié d'une admissibilité au Professorat de l'ancien régime, avaient également été autorisées à se présenter à cette première session du 2e degré et à subir les épreuves nouvelles sur les matières fixées par l'arrêté du 1er mars 1917.

64 candidates s'étaient fait inscrire; 62 ont fait toutes les compositions; 32 ont été déclarées admissibles aux épreuves orales; 20 ont été définitivement admises.

La proportion des admissions définitives peut paraître peu élevée, si l'on songe que les candidates appartenaient à une

élite, recrutée par un premier examen qui comporte déjà des épreuves sérieuses.

Mais on ne saurait s'étonner que la nouveauté de quelques épreuves de cette 2e partie, que l'incertitude et aussi les difficultés qu'ont pu rencontrer les aspirantes au sujet de la préparation de ces matières nouvelles, d'un programme n'ayant que 15 mois de date, aient pu troubler un certain nombre de candidates, qui n'avaient d'ailleurs qu'un an de préparation à l'examen.

La disposition nouvelle qui, à l'avenir, ne fera porter chaque année, le renouvellement des questions et auteurs inscrits au programme que sur une partie de ces questions et de ces auteurs, en permettra maintenant une étude plus prolongée et plus approfondie, et ne manquera pas d'être favorable aux aspirantes.

La Commission a, de plus, estimé qu'en raison des modifications apportées aux modalités de l'examen, et en particulier de quelques-unes des épreuves qu'il comporte, il y avait intérêt à ce que les observations que nous ont suggérées ces épreuves fussent résumées pour être portées à la connaissance des candidates.

C'est l'objet du rapport que j'ai l'honneur de vous présenter.

I. — Epreuves écrites.

Les épreuves écrites se composaient de quatre compositions : 1° Une composition littéraire. 2° Une composition de psychologie. 3° Une composition d'Histoire et de Géographie. 4° Une composition de langue étrangère.

1° Composition littéraire.

Sujet proposé : *Commenter cette opinion de Racine dans la préface de* Bérénice : « *Ce n'est point une nécessité qu'il y ait du sang et des morts dans une tragédie; il suffit que l'action en soit grande, que les acteurs en soient héroïques, que les passions y soient excitées et que tout s'y ressente de cette tristesse majestueuse qui fait tout le plaisir de la tragédie* ».

« La composition littéraire marque, dans son ensemble, un progrès sur celle des derniers concours de l'ancien régime. Il

est vrai que le sujet n'a pas pu surprendre les candidates, portant sur un des auteurs et des textes classiques les plus étudiés et les plus connus. Aussi le nombre des copies franchement mauvaises a-t-il été assez faible (6 copies seulement sur 62 ont mérité une note au-dessous de 5). 17 copies, c'est-à dire presque le tiers, ont été notées au-dessus de la moyenne.

« Le défaut le plus grave, comme aussi le plus général, est qu'on ne se préoccupe pas assez du sujet. Les candidats cherchent moins à répondre à la question posée qu'à utiliser pêle-mêle toutes leurs connaissances générales. Elles font un devoir sur Racine, plutôt qu'elles n'analysent, n'expliquent, ne commentent le texte de la préface de *Bérénice* qui leur avait été soumis.

« Qu'elles sachent bien que la composition française est un exercice de précision et de justesse d'esprit, au même titre et de la même manière qu'un problème de sciences, et qu'il consiste à donner la réponse à une question bien délimitée et nettement posée, et non pas à disserter en général, à propos, autour, ou à côté d'un auteur et d'une œuvre. »

2° Composition de psychologie.

Sujet proposé : *Analyse psychologique de la contagion morale. — Définition, causes, effets, applications pédagogiques*

L'épreuve était nouvelle. Elle a été introduite au programme de l'examen à la suite des remarques faites chaque année au sujet de l'indigence de connaissances psychologiques dont faisaient preuve les candidates, non seulement dans la composition de morale, mais aussi dans la composition littéraire, aussi bien que dans les leçons qui, particulièrement en pédagogie, comme en morale et en littérature, manquaient de l'appui indispensable de ces connaissances.

La composition que nous avons eu à corriger cette année a très nettement confirmé la nécessité qui s'imposait d'obliger nos futurs professeurs d'École normale à combler une lacune dangereuse pour les résultats de leur enseignement, car cette composition dans son ensemble fut encore faible.

Il serait injuste de ne pas reconnaître que la plupart des copies

ont marqué un effort sérieux pour acquérir et s'assimiler des connaissances ignorées jusque-là de leurs auteurs. Les aspirantes ont certainement, en vue de l'examen, étudié la psychologie beaucoup plus sérieusement que par le passé. Et cette étude les a obligées à réunir, à préciser, à coordonner des connaissances qui jusqu'ici se bornaient à des aperçus d'une valeur scientifique insuffisante.

Mais ce premier effort, si honorable soit-il, n'a pas suffi encore à leur permettre de composer sur le sujet proposé un développement ayant une valeur suffisante de réflexion personnelle. Les copies ont été peu nombreuses qui aient mérité une note supérieure à une indulgente moyenne : 6 ont obtenu la note 10; 6, la note 11; une, la note 13; une, la note 14. 46 n'ont pas atteint la moyenne, dont 26 sont restées dans les teintes grisailles des 8 et des 9; 11 étaient médiocres et n'ont pu être notées que 4, 5 ou 6, sur 20.

Il suffira d'indiquer les raisons essentielles de la faiblesse de cette notation pour que les candidates reconnaissent elles-mêmes qu'elles ne doivent pas en rendre responsable la sévérité des correcteurs.

Les candidates, nous l'avons dit, semblent bien avoir sérieusement étudié livres et cours de psychologie; mais leur curiosité, sollicitée et intéressée par une étude un peu nouvelle, paraît s'être trop souvent arrêtée à la surface nécessairement abstraite et formelle de toute science. Or, la psychologie est essentiellement une science de la vie, et les connaissances qu'on acquiert par son étude n'ont de valeur que dans la mesure où elles sont mises à l'épreuve de la réalité.

Nos aspirantes avaient à étudier le phénomène de la contagion morale, dans ses causes et dans ses effets. La plupart ont analysé avec soin, voire même avec une certaine pénétration, ce qu'on pourrait appeler le mécanisme mental ou sentimental de ce phénomène. Mais il en est très peu qui aient cherché à montrer par des exemples, dont l'histoire et la vie sociale abondent, quelle était l'importance concrète et vivante de ce phénomène. De ces exemples, en dehors de ceux qui touchent à l'éducation, il en était de tout proches, dont, depuis 4 années de guerre, nous avons souffert, et dont nous pouvons encore

souffrir. Une seule copie a prononcé, sans y insister, le mot de « défaitisme ». Une seule a fait une allusion discrète au mouvement de désagrégation de l'empire russe.

A lire les copies de psychologie des aspirantes de juin 1918, les correcteurs n'ont pu se défendre de cette impression que les candidates, enfermées dans la tour d'ivoire de leur préparation, n'avaient rien vu ni entendu de la vie du monde depuis quatre ans ; qu'elles n'avaient rien vu ni entendu de tant de phénomènes de grandiose ou dangereuse contagion morale.

La notation s'est ressentie de cette impression.

Elle s'est ressentie aussi de l'absence de composition des devoirs, et de la négligence avec laquelle ils étaient écrits, « ni style ni composition » est une annotation dont nous avons dû marquer un trop grand nombre de copies, quand nous n'avons pas dû y ajouter : « nombreuses incorrections ».

Il semble bien que les aspirantes ne se soient pas suffisamment exercées à traiter par écrit des questions de psychologie. Nous conseillons vivement aux aspirantes qui ont échoué et à celles des prochains concours de ne pas tomber dans cette erreur.

3° Composition d'histoire et de géographie.

A. *Histoire.* Sujet proposé : *Comparer la situation européenne de la Russie en 1815 (Congrès de Vienne), 1833 (Traité d'Unkiar Skélessi), 1856 (Congrès de Paris), 1878 (Congrès de Berlin).*

Les épreuves écrites d'*Histoire* ont été cette année très satisfaisantes : sur 62 copies, 18 seulement n'ont pas eu la moyenne; 5 n'ont eu que la moyenne, et 40 ont eu davantage, dont 6 ont atteint ou dépassé 8 sur 10.

Le sujet n'a certainement pas surpris les candidates ; elles ont fait preuve de sérieuses qualités d'intelligence, de précision et de composition.

B. *Géographie.* Sujet proposé : *Géographie physique et économique de la Sibérie.*

« Le sujet a été traité d'une manière satisfaisante dans l'ensemble. Trois candidates ont obtenu 7,5 sur 10; onze 7;

dix 6,5; quatre 6; onze 5,5; sept 5; cinq 4,5; six 4; trois 3,5; une 3; une 2,5.

En fait, le plus grand nombre de copies fournit des paragraphes convenables sur l'orographie, le climat, le régime des fleuves, les zônes de végétation, les voies de communication, l'avenir de la Sibérie.

Deux critiques sur lesquelles il est utile d'insister : certes il est louable de rejeter le détail superflu, mais on doit se garder de tomber dans l'excès contraire. Après avoir nommé les quatre grands fleuves sibériens, la plupart des candidates n'ont pu joindre l'Irtych à l'Ob, et l'Angora à l'Iénissei.

« Puis, faute sans doute d'avoir consacré assez de temps à l'étude de la carte, quelques-unes en arrivent trop facilement à confondre la Russie d'Europe et la Russie d'Asie, et à mettre dans celle-ci non seulement la Nouvelle-Zemble, mais la mer Blanche avec Arkhangelsk, voire la côte Mourmane. »

4° Composition de langue étrangère.

Les épreuves de langues vivantes n'ont donné lieu à aucune remarque particulière. Seule l'épreuve de *Latin*, nouvellement introduite, mérite qu'on s'y arrête.

Aux termes de l'arrêté du 10 juillet 1916, en effet, l'épreuve de langue étrangère, à l'écrit comme à l'oral, peut être remplacée par une épreuve de latin. Une seule candidate a profité de cette disposition. Elle a obtenu, à l'écrit la note 4 (sur 10) pour un texte de César, de la force de la classe de quatrième; à l'oral, 3 sur 10, pour un texte de Cicéron, choisi pour le caractère usuel du vocabulaire et dont les quelques difficultés étaient expliquées en notes.

Pour qu'il y ait équivalence entre les épreuves de langues vivantes et de latin, il est indispensable que les candidates soient familiarisées avec les principaux faits de la grammaire, avec les mots les plus usuels; enfin, avec la construction latine. C'est à cette seule condition que l'étude du latin peut témoigner, chez les futurs maîtres, d'un accroissement de la valeur professionnelle.

« Ces notions élémentaires, la candidate ne les possédait pas.

Son ignorance de la grammaire, comme des termes les plus simples, son inexpérience de la construction étaient manifestes. Hâtons-nous de le dire : son échec n'est pas uniquement dû à ces deux épreuves. Pour une autre, à l'écrit, pour trois autres, à l'oral, elle n'a pas atteint la moyenne.

« Il ne faudrait donc pas qu'une interprétation inexacte d'un cas unique, rebutât, pour les prochains concours, les candidates ayant des connaissances plus solides, et un sentiment plus juste de ce que doivent être les épreuves de latin. »

II. — Epreuves orales.

Les épreuves orales étaient au nombre de cinq : 1° Une leçon d'histoire ou de géographie. 2° Une leçon de pédagogie. 3° L'étude grammaticale d'un texte français. 4° La lecture expliquée d'un texte classique. 5° Explication d'un texte de lecture étrangère ou de latin.

1° Leçon d'histoire ou de géographie.

A. *Histoire*. — « Les épreuves orales d'Histoire, quoique moins distinguées que les compositions écrites, n'en ont pas moins été très honorables. Sur 16 sujets traités, 3 ont été cotés au-dessous de 10, dont 2 avec la note 7. Deux autres ont été cotés 10; 11 au-dessus de 10. La meilleure note a été 15,5.

« Trop peu de lectures en dehors du manuel, trop peu d'idées personnelles; mais de la vie, de l'aisance, une élocution généralement facile. Les leçons, même les plus faibles, étaient habituellement intéressantes et assez bien adaptées au public d'écolières pour lequel elles étaient faites.

« Il ne nous a pas paru que l'histoire ancienne ou du moyen âge fussent sacrifiées à l'histoire moderne et contemporaine. »

B. *Géographie*. — « Les épreuves orales ont été bonnes. On a pu donner la note 19 à une leçon d'une valeur exceptionnelle. En grande majorité, les autres notes dépassent sensiblement la moyenne : un 16; deux 14,5; un 14; deux 13,5; un 12; deux 11,5; deux 10,5; un 8,5; un 7; un 5.

Les candidates se décident avec peine à faire la carte au

tableau. Il est nécessaire qu'elles se persuadent qu'on ne leur demande pas une œuvre d'art, mais un simple croquis. »

2° Leçon de pédagogie.

Sur 32 candidates admissibles, 18 ont obtenu une note supérieure ou égale à la moyenne 10 ; 4 en ont approché avec la note 9; 7 ont été médiocres, avec les notes 6, 7 et 8.

Les sujets proposés étaient tous ou presque tous choisis de manière à permettre aux candidates d'utiliser leurs connaissances psychologiques telles que l'étude de leur programme les mettait en mesure de le faire. A des professeurs d'École normale ou d'École primaire supérieure, une autre pédagogie est nécessaire que celle qui peut suffire à l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique, voire même du certificat d'études normales.

La véritable pédagogie, la pédagogie scientifique, n'est point celle qui se borne à la connaissance pratique des meilleurs procédés d'enseignement et des méthodes les mieux appropriées aux diverses matières inscrites aux programmes de l'École. Elle est celle qui recherche et fixe les raisons vivantes qui justifient ces procédés et ces méthodes, qui les rendent véritablement éducatifs; celle, par conséquent, qui suppose et nécessite de solides connaissances psychologiques.

Les aspirantes l'ont compris, en général; mais les défauts, que nous avons relevés à propos du caractère abstrait des compositions de psychologie, se sont retrouvés dans un grand nombre de leçons de pédagogie. Si la psychologie est une science essentiellement vivante, que dire de la pédagogie, qui est moins une science qu'un art, qui a pour matière la vie psychologique tout entière de l'enfant, qu'elle a pour mission de préparer à la vie et de former non seulement pour la vie individuelle, mais encore et surtout pour la vie sociale.

Toute formule abstraite est donc ici sans valeur. L'exemple, et la mise en pratique de la science ont seuls une véritable portée. Les candidates l'ont trop souvent oublié.

Peut-être ne faut-il en rendre responsable que le manque d'expérience de la plupart d'entre elles. Le plus grand nombre d'entre elles n'ont jamais enseigné. Un stage réel d'enseignement

leur serait peut-être indispensable pour mettre à l'épreuve de la réalité concrète de l'enfance leurs pures études, trop souvent plus livresques que vécues.

3° Étude grammaticale d'un texte français.

Une épreuve nouvelle surprend toujours un peu ; ici, il n'y a pas eu seulement surprise, il y a eu méprise sur le sens de l'épreuve. Le jury prévoyait un flottement dans les méthodes, et il était disposé à la plus grande indulgence. Il ne s'attendait et ne pouvait s'attendre à ce que la part de la grammaire fut aussi réduite dans une explication dite expressément grammaticale, ni à ce que cette épreuve fût considérée par la grande majorité des candidates comme une répétition de la lecture expliquée.

Par définition, tout ce que comporte ce dernier exercice, exercice connu, rendu familier dans son contenu comme dans sa méthode, ne devait pas trouver place dans l'explication grammaticale. L'analyse de la pensée, les remarques sur le vocabulaire, sur le sens des mots, particulières à un auteur ou à une époque, et, s'il s'agit d'un poète, la versification appartiennent en propre à la lecture expliquée.

Par contre, l'étude des formes, l'emploi et la place des pronoms et des adjectifs, le sens et la valeur des temps et des modes, la fonction des mots et des propositions, les moyens d'expression, la construction, la composition des mots et leur étymologie, ces deux dernières pratiquées avec discrétion, sont partie intégrante de l'explication grammaticale.

Parfois, il est vrai, la frontière est mal définie : par exemple, une remarque sur le sens des mots abstraits au pluriel, ou sur la construction, ou sur l'emploi d'un temps convient également aux deux épreuves. Loin de notre intention de vouloir quereller les candidates sur des questions d'étiquettes. Mais comment telle d'entre elles s'est-elle figuré faire de la grammaire en notant la représentation du bélier dans les bas-reliefs assyriens ?

En général quelques observations grammaticales ont été noyées dans un flot de remarques d'un autre ordre. Et, il faut l'ajouter, ces quelques observations, dégagées de l'ensemble, ne constituaient généralement pas un élément positif de valeur suffisante.

Le jury a dû constater le vide de remarques à demi formulées, échos affaiblis ou infidèles de souvenirs lointains, la tendance à signaler sans expliquer; il a dû constater des flottements, des oublis et des erreurs. Trop souvent on répète des règles mal comprises, et qui ne se rapportent pas toujours au fait auquel on les a accrochées; trop souvent, on est incapable d'expliquer le texte grammaticalement, parce qu'on sait mal la grammaire.

Dans ces conditions, on le comprend, les bonnes notes ont été rares; une seule explication a été notée 16. Substantielle, limitée à son objet, bien conduite elle eût été excellente, sans quelques omissions et quelques inexactitudes de détail. Une autre a mérité 12; bien comprise, elle aussi, mais qui, outre quelques lacunes a révélé, chez son auteur, une connaissance médiocre de l'analyse. Deux seulement ont atteint la moyenne; neuf ont obtenu 8 ou 9; trois n'ont pas dépassé 5.

Ces résultats ne sont pas sans donner de l'inquiétude pour l'enseignement, qui, dans quelques mois, sera confié à ces jeunes maîtresses.

Il importe que les futures candidates se rendent plus exactement compte de ce que doit être cette épreuve. Il faut que l'explication grammaticale mérite véritablement et uniquement ce titre; il faut qu'elle permette non seulement de relever les particularités, les exceptions, mais d'étudier pratiquement, à propos d'un texte, les habitudes du langage correct, les moyens d'expression, les procédés de construction, en un mot, tout le mécanisme dont la théorie constitue la grammaire.

Le manuel offre, systématiquement, le tableau des formes et des emplois. L'explication grammaticale recherche comment ces ressources ont été utilisées par les bons écrivains; c'est une démonstration sur le modèle vivant, animant la règle, substituant à la grammaire morte la grammaire en action.

En outre l'explication grammaticale est une explication. Il ne suffit pas de relever des faits, avec la sécheresse d'un index; il faut les approfondir, les éclairer, les expliquer avec toute la netteté indispensable pour que l'élève en retire un profit personnel.

En un mot, l'explication grammaticale est une leçon de bon langage, mais leçon expérimentale, aussi peu dogmatique que

possible, une leçon où la grammaire n'est pas étudiée isolément pour elle-même, mais dans sa liaison avec la pensée. Et c'est justement pour remplacer la leçon de grammaire abstraite, la classe de grammaire, morne, ennuyeuse, lassante, que la nouvelle épreuve a été inscrite à l'examen du professorat.

Il ne saurait être question d'imposer une méthode unique. Le mode d'explication varie selon les textes. Une page de Rabelais exige un examen minutieux des formes, qui sera déplacé dans une explication de Racine. Dans tel passage, il y a multiplicité de menus faits ; dans tel autre, tout l'intérêt se concentre autour d'un fait dominant, par exemple, l'emploi du temps, si délicat dans notre langue, et dont les bons écrivains savent tirer de merveilleux effets.

La méthode peut varier encore avec le tempérament des maîtres, qui s'accommode plus ou moins d'un exposé systématique. Le jury admet donc également une explication qui, tout en groupant les faits de même ordre, suit le texte ; ou qui les classe suivant les catégories de la grammaire ; ou qui, réunissant les détails secondaires dans une première partie, dégage ensuite ce qui offre la matière de l'observation essentielle, et lui donne l'ampleur suffisante.

Mais, quelle que soit la méthode employée, il importe que l'explication soit conduite d'après un plan déterminé ; que l'élève ne soit pas écrasé sous une grêle de remarques éparses, et qu'il aperçoive nettement les notions qu'on veut lui donner. Les candidates ne doivent jamais oublier, et le jury, lui, ne l'oublie pas, qu'elles sont jugées autant sur leurs qualités professionnelles que sur l'étendue et la sûreté de leurs connaissances.

4° Lecture expliquée.

L'épreuve de *Lecture expliquée* a été de valeur moyenne. Cependant, quatre notes seulement ont été tout à fait bonnes.

La Commission a regretté que les candidates n'aient pas, en général, lu avec assez d'expression le passage qu'elles avaient à expliquer. On l'a dit souvent, une bonne lecture, nette, bien articulée, soulignant les intentions du texte, mettant en relief les mots de valeur, est à elle seule une explication.

Les candidates ont aussi, trop souvent, la tendance à imposer à leur texte des idées préconçues. Il ne faut pas vouloir à tout prix trouver dans vingt vers de Racine tous les caractères de sa psychologie, de son esprit, de sa sensibilité, de son style. La lecture expliquée est quelque chose de plus simple, et en même temps de plus difficile; elle est l'art de se mettre ingénument en présence du texte, d'en recevoir une impression; puis d'analyser cette impression et d'en rechercher les causes par une étude minutieuse, méthodique, du fond et de la forme.

Enfin, et c'est là ce qui a le plus manqué aux candidates, le caractère dominant du passage expliqué a rarement été senti et mis en valeur. Il ne suffit pas de faire l'explication du détail. Il faut encore et surtout pénétrer l'ensemble. Les morceaux proposés ne sont pas choisis et découpés au hasard; ils le sont de manière à former un tout. Tant qu'on n'a pas découvert l'idée maîtresse qui en fait l'unité, le caractère dominant auquel sont subordonnés les traits accessoires, on n'a pas vraiment compris le morceau. Cette détermination du sens et de la valeur de l'ensemble est sans doute la partie la plus difficile et la plus délicate de l'épreuve; elle en est aussi la plus méritoire. C'est à elle que doivent s'attacher avec le plus grand soin les aspirantes.

A. Leune,

Inspecteur général, Président du Jury.

Première session
du Conseil supérieur de 1918.

En ouvrant la session, le Ministre a rappelé le souvenir des deux membres éminents que le Conseil a perdus depuis sa réunion précédente : Paul Meyer et Louis Liard.

Puis il a indiqué à grands traits le programme des travaux du Conseil, qui ne forment d'ailleurs qu'une petite partie d' « un plan d'ensemble, actuellement à l'étude », de « réalisations pour la guerre et pour le lendemain de la guerre ». La France doit continuer « à rayonner sur le monde par la vertu de son génie ». Mais il ne suffit pas de laisser aux autres le soin d'appliquer et de développer nos idées. Il faut les réaliser chez nous.

Il s'agit surtout de projets concernant l'Enseignement supérieur et l'Enseignement secondaire ; mais les principes sont les mêmes pour les trois ordres d'enseignement ; d'ailleurs l'extension des Universités, la création d'Instituts des sciences appliquées ne manqueront pas d'avoir une répercussion heureuse sur notre Enseignement primaire supérieur, qui est appelé à un si grand rôle dans cette œuvre de réorganisation des études, et auquel la circulaire du 1er septembre 1917 ouvre de si larges horizons.

Le Ministre a terminé en disant qu'il « sera de toute justice de songer aussi aux bons ouvriers de cette œuvre, à

quelque degré de l'enseignement qu'ils appartiennent. Il faut qu'ils trouvent, dans la France renaissante et rénovée, les situations qu'ils méritent, des conditions de vie qui assurent leur prestige dans le monde et leur dignité devant leurs concitoyens comme devant l'étranger. »

Voici les questions intéressant plus spécialement l'Enseignement primaire, qui ont été soumises au Conseil.

I. — Écoles normales.

Le Conseil adopta un projet de décret tendant à abroger l'art. 60 du décret du 18 janvier 1887, en vertu duquel les années passées à l'École normale, à partir de dix-huit ans pour les jeunes gens et de dix-sept ans pour les jeunes filles, comptent pour la réalisation de l'engagement décennal. Cet article avait été rédigé au temps où le séjour des élèves à l'École normale n'était pas entièrement gratuit. Lorsqu'il le fut devenu, on ne pouvait plus leur compter comme temps passé au service de l'État les années où ils bénéficiaient d'une bourse complète, et les instructions de comptabilité annulèrent dans la pratique l'article 60. Il convient donc de l'abroger aussi dans la législation.

II. — Écoles maternelles et élémentaires.

Une légère modification du § II de l'article 28 du même décret a pour but de placer sur le même pied les écoles publiques et les écoles privées au point de vue de l'âge d'admission des élèves.

Par une autre modification à l'article 3 du décret du 26 janvier 1909 concernant les récompenses pour collaboration aux œuvres postscolaires, on mettra d'accord les textes législatifs avec les faits actuels.

III. — Attributions des inspecteurs primaires.

Comme le travail administratif est en continuel accroissement, il convient de faire toutes les simplifications compatibles avec la bonne marche du service. En cherchant bien, on en a trouvé quelques-unes dans une modification des articles 1, 2, 3, 6, 19 et 23 de l'arrêté du 18 janvier 1887. Il s'agit d'attributions des inspecteurs d'académie pouvant être transférées sans inconvénient d'aucune sorte aux inspecteurs primaires, les premiers restant juges d'appel en cas de réclamation. Il en résulterait une économie de temps pour les intéressés, dont la demande aurait à faire un moins long voyage administratif, pour les inspecteurs primaires qui décideraient sans les formalités de transmission, et pour les inspecteurs d'académie auxquels ces affaires ne seraient soumises qu'en cas d'appel, c'est-à-dire bien rarement. La nouvelle réglementation s'appliquerait aux autorisations de fréquenter l'école au-dessous et au-dessus des âges réglementaires (Art. 1er, inspecteur primaire, inspectrice des écoles maternelles); à celles de modifier les heures d'entrée et de sortie des élèves (art. 2, 6); aux exclusions d'élèves (art. 3, 19); aux autorisations d'absence (art. 23).

IV. — Frais de tournées des inspecteurs primaires.

Le remboursement des frais de tournée de ces fonctionnaires a été fixé par l'art. 131 du décret du 18 janvier 1887 (10 fr. par jour de déplacement) il y a plus de trente ans. Depuis lors le prix des hôtels et des moyens de transport a sensiblement augmenté, surtout en raison de la guerre. Si l'on eût agi par mesure temporaire, comme pour les

traitements, on eût pu dès l'année dernière, ajouter une certaine somme à l'indemnité réglementaire de 10 francs par jour. Mais les règlements financiers ne le permirent pas. Il a donc fallu d'abord demander au Parlement un crédit d'augmentation, et ensuite au Conseil supérieur une modification à un décret organique. A la vérité cette modification doit être une abrogation pure et simple, car un décret organique ne comporte pas en principe des dispositions d'ordre financier. D'autre part, la loi du 30 octobre 1886, art. 10, prescrit que c'est par un arrêté que les frais de tournée des inspecteurs primaires sont déterminés. Le Conseil supérieur s'est empressé de donner l'avis favorable qu'on lui demandait pour abroger les articles 131 (inspecteurs primaires) et 135 (inspectrices des écoles maternelles). Le nouveau règlement des frais de tournées sera donc établi comme pour les inspecteurs généraux, les recteurs, les inspecteurs d'académie, par un arrêté concerté entre les deux Ministères des Finances et l'Instruction publique.

V. — Statut de l'inspection générale.

Créée par la loi du 15 mars 1850, et le décret du 9 mars 1852, l'inspection générale de l'Enseignement primaire se développa en même temps que l'Enseignement primaire lui-même, sans toutefois qu'aucun acte législatif lui donnât un statut d'ensemble.

Le nombre des inspecteurs généraux primaires, d'abord fixé à deux, fut porté à trois, puis à quatre en 1854, à huit en 1876, augmenté encore par des délégations, des missions spéciales, des créations hors cadres; il est aujourd'hui de dix, plus deux inspecteurs généraux hors cadres (directeur de l'École de Saint-Cloud et inspecteur général du dessin).

La circulaire du 12 mars 1852 et le rapport au Ministère du 5 février 1880 ont défini les attributions et le caractère de la mission des inspecteurs généraux; les décrets du 25 mars 1873 et 18 janvier 1887 (art. 124) les ont constitués en comité consultatif de l'Enseignement primaire. Des décrets successifs ont fixé les traitements. Mais, en somme, la loi organique du 30 octobre 1886 et le décret du 18 janvier 1887, qui sont la charte de l'Enseignement primaire, laissaient prévoir que le statut des inspecteurs généraux serait complété ultérieurement. C'est ce complément qu'apporte le projet qui vient d'être adopté par le Conseil supérieur, sous la forme d'un remaniement de l'art. 123 du décret organique.

Le § 1er maintient que les inspecteurs généraux son nommés par le Président de la République, sur la proposition du Ministre. Par analogie avec l'Enseignement secondaire on propose la suppression du § II (répartition en deux classes).

Deux dispositions nouvelles importantes seraient ajoutées:

1° L'une fixerait un minimum d'inspecteurs généraux appartenant soit à l'ordre des lettres, soit à l'ordre des sciences; ce serait le principe de la spécialisation, moins rigoureux que dans l'Enseignement secondaire, parce que les inspecteurs généraux primaires doivent noter tout le personnel, — nettement affirmé pourtant, parce que les professeurs des Écoles normales et des Écoles supérieures ont besoin d'être inspectés de temps en temps par des spécialistes.

2° L'autre déterminerait un certain contingent obligatoire d'inspecteurs généraux pris soit parmi les inspecteurs d'académie, soit parmi les inspecteurs primaires, directeurs d'Écoles normales ou d'Écoles primaires supérieures. Les

inspecteurs d'académie sont évidemment tout qualifiés pour inspecter les établissements primaires de tout ordre, noter le personnel, renseigner le Ministre. Mais ceux d'entre eux qui sont d'origine exclusivement secondaire ne peuvent avoir l'initiation première, le sens profond du caractère et des besoins de l'Enseignement primaire que procure la fréquentation des diverses écoles élémentaires pendant les années de l'enfance et de la jeunesse. Aussi a-t-on spécifié — d'ailleurs en conformité d'un usage autrefois régulièrement suivi — que d'anciens primaires feraient nécessairement partie de l'inspection générale.

Toutes ces dispositions ont été votées avec empressement à l'unanimité.

E. TOUTEY,
Membre du Conseil supérieur
de l'Instruction publique.

Le Certificat d'études en Alsace.

1er Juillet 1918.

C'est avec un bien grand plaisir que j'ai accepté l'aimable invitation de la mission militaire administrative en Alsace à prendre part aux examens du Certificat d'études primaires. J'ai vu pour un jour, mon département, amputé des cantons de Provenchères et de Senones, se prolonger jusque sur l'autre versant des Vosges, dans la riche vallée industrielle de la Thür.

La fête commence au col de Bussang, où nous franchissons la frontière abolie, dans une automobile de l'Administration militaire. Un arrêt pour la vérification, non plus des passeports, (j'ai connu ce régime, à partir de 1887), mais des sauf-conduits. Cette fois, ce n'est plus le gendarme rogue, à la voix rauque, au casque odieux, c'est un brave « pépère » territorial qui examine nos laissez-passer et les compare avec sa liste signalétique. Oui, tout de suite, c'est la fête, fête du cœur et fête des yeux. Si belle que soit la vallée de la Moselle depuis Remiremont, elle est plus belle de ce côté, de mon côté ; elle est plus grandiose, avec ces pentes abruptes de forêts ou de pâturages qui l'enserrent et qui paraissent la barrer devant nous, au-delà du cirque où s'étale Urbeis. Tout, ici, manifeste la double activité de l'heure présente, les travaux de la guerre et de la paix. Si les troupeaux broutent de tous côtés l'herbe savoureuse des hauts, voici d'autre part les routes stratégiques, construites avec la solidité des chaussées romaines, les poteaux indicateurs pour la marche des troupes, le petit tortillard et le câble va-et-vient avec des wagonnets pour assurer le ravitaillement.

Urbeis dépassé, c'est maintenant la pente douce à peine sensible de la vallée, avec Wesserling et Ranspach ; c'est la

tête de ligne du chemin de fer qui s'en va vers Thann, Cernay et Mulhouse, où nous sommes allés, où nous ne sommes plus, mais où nous retournerons, définitivement. Ce chemin de fer, c'est, avec les ruines causées par les bombardements destructeurs, à peu près tout ce qui reste de l'usurpation allemande. Partout on a effacé dans les inscriptions, sur les enseignes, les traces de la langue imposée par l'envahisseur; là même où les lettres gravées dans la pierre ne pouvaient disparaître sous un badigeon, une planche clouée a superposé notre française auberge, à la « Wirtschaft » ou à la « Restauration » des Boches. Mais aux passages à niveau ce sont toujours les « Warnung », les « Verboten », et je me plais à constater une fois de plus que la sollicitude administrative chez les Allemands se manifeste surtout par les admonestations et les interdictions, souvent même sous la menace des peines les plus sévères.

Enfin voici Saint-Amarin, longue, longue route étroite, où les destructions d'artillerie sont minimes et, en tout cas, peu apparentes. Partout des drapeaux déjà placés pour la fête du lendemain, fête du travail, de l'école et du patriotisme. Parmi ces drapeaux, aux couleurs des nations alliées, un drapeau plus grand, le nôtre, flotte à l'entrée d'un gracieux jardin : c'est l'Administration militaire.

Après les présentations et la réception si cordiale, nous sommes conduits chez nos hôtes. C'est plaisir de voir dans les rues les petites filles aux longues tresses et les garçons aux larges feutres noirs, avec leurs yeux bleus si francs, avec leur air de naturelle aisance, avec leur politesse sans humilité ni raideur. Je suis heureux de revoir mes compatriotes les « Wackes » qui ont protesté si longtemps de leur silence ou de leur sourire fugitif, qui protestent maintenant en oubliant l'allemand et en apprenant le français de toute leur bonne volonté.

Une courte réunion à l'école primaire supérieure pour fixer le détail des travaux du lendemain, le barème des corrections, et je pars avec l'Inspecteur primaire de Neufchâteau, mon ancien camarade au 269, ancien instituteur, lui aussi, d'une classe alsacienne. Nous allons à deux kilomètres plus loin, à Moosch, où se trouve le cimetière militaire. Il s'étage sur une pente, les tombes bien alignées, comme à la revue, soigneusement entretenues,

couvertes de couronnes et de fleurs. L'une d'elles nous attire tout de suite, celle du général Serret; plus loin, celle d'un Américain mort dès les premiers jours, déjà, d'un infirmier volontaire. A l'ombre du drapeau est affiché un tableau qui indique les emplacements, les noms et les qualités de ceux qui sont tombés pour la France : nous voyons Paul Acker, et nous montons les gradins pour aller, presque tout en haut, nous incliner devant le petit coin de terre où repose celui qui a aimé l'Alsace jusqu'au sacrifice de sa vie.

Nos poilus sont libres après la soupe : mêlés à la population, ils écoutent le concert que donne la musique devant l'église de Moosch, où ils se promènent, les bras ballants, bavardant au passage avec les gamins qu'ils arrêtent et qui causent, avec quelque embarras encore pour trouver un terme ou une construction de phrase. Tous sont heureux du « cantonnement » et de la cordialité des rapports avec « l'habitant », un basque, infidèle à ses Pyrénées, a même pris femme dans les environs.

Le soir, dîner à l'Administration militaire : le chef de la mission, commandant Henry Poulet, nous reçoit avec une affabilité qui nous touche, entouré de ses officiers, parmi lesquels un capitaine dont le nom est cher aux membres de l'Enseignement, Gasquet. Les menus représentent un Boche casqué, chassé à coups de pied dans le râble, et sont décorés aux couleurs d'Alsace. Au nombre des invités des misses américaines, correspondantes de guerre de journaux, et qui désirent, le lendemain, visiter les tranchées de première ligne; elles sont très heureuses d'avoir vu à l'hôpital un de leurs blessés qui a reçu beaucoup d'éclats d'obus, plus qu'aucun des nôtres, assurent-elles, n'en aurait pu « contenir ». Elles veulent à toute force nous convertir au réalisme de leur pays et recherchent des adeptes pour l'installation de la motoculture et la représentation des machines Mac Cormick. Du moins leurs compatriotes, qui tiennent une partie du front, nous ménagent-ils pour la fin de la soirée un concert guerrier, vraiment de circonstance, le bombardement des lignes boches avec de la « grosse ». Comme dans l'Artois, pour une fois encore, je m'endormirai au bercement du canon.

Le lendemain, épreuves de l'examen, à peu près comme par-

tout, mais avec cette caractéristique cependant que le général de division Renouard et M. Charles Adam, Recteur de l'Académie de Nancy, sont interrogateurs à l'oral. Pour la proclamation des résultats, tout le monde se rend à la « salle du Breuil » décorée de sapins et de trophées de drapeaux, les candidats, les examinateurs, le maire, le curé, les notables, plus de 1 200 personnes. Toutes les classes chantent *La Marseillaise*, et si près du front, sur la terre même où elle est née, sur la terre reconquise, elle reprend toute sa valeur nationale et guerrière, qu'elle avait pu compromettre parfois dans les flonflons des fanfares et des orphéons. Les fillettes de l'école primaire chantent des chansons avec gestes de Dalcroze, elles y apportent une gravité méritoire et un touchant effort de sérieux. M. le Recteur prononce un fort beau discours, où il oppose la civilisation à la « kultur » en développant ingénieusement une allégorie de Herrade de Lansberg, abbesse de Sainte-Odile, d'après le « Hortus Deliciarum » dont le manuscrit fut brûlé, en 70, dans l'incendie de la bibliothèque de Strasbourg. Des chants encore des garçons et des filles, des écoles élémentaires et des écoles primaires supérieures. Puis la proclamation des résultats par le sous-lieutenant Fraysse, Inspecteur des Écoles, et la distribution aux lauréats de la médaille de Verdun, souvenir offert par M. Adam, qui sait l'art d'être grand-père. Enfin six petites filles en costume national apportent des fleurs aux invités :

Je vous offre ces fleurs
Avec mon petit cœur.

Geste rituel, si l'on veut, geste banal de ces sortes de cérémonies, mais ici ce sont fleurs d'Alsace, c'est le cœur de l'Alsace qui s'offre, et dans ces petites voix d'enfants c'est une vieille race loyale, c'est une noble province qui parle.

Et ces fleurs ne sont pas de celles qu'on oublie.

* * *

L'œuvre d'instruction accomplie en Alsace depuis la réoccupation est tout à fait intéressante et sympathique, les résultats obtenus, très brillants. Des écoles primaires supérieures fonc-

tionnent déjà, et même une École normale d'institutrices. Pour le certificat d'études de Saint-Amarin 411 candidats étaient inscrits, 391 se sont présentés, 212 garçons et 179 filles, sur lesquels 372 ont été reçus, respectivement 198 et 174[1]. Beaucoup de mentions ont été décernées, 18 très bien, 177 assez bien. Et, pour être tout à fait exact, il faut ajouter qu'on avait eu, dès cette année, la coquetterie d'appliquer le nouveau régime, comme dans nos écoles.

Qu'il y ait eu quelque indulgence, pour l'orthographe, par exemple, ce n'était que stricte justice, car il y a des fautes spécifiquement alsaciennes, comme la confusion des p et des b, des d et des t. Cela n'empêche pas que le maximum a été obtenu pour certaines dictées, comme pour certains problèmes, et que, pour la composition française, on est allé jusqu'à la note 9. Généralement, d'ailleurs, cette épreuve de composition française a été très supérieure en Alsace, comme elle l'est aussi chez beaucoup d'élèves alsaciens qui suivent nos classes des Vosges, au Val d'Ajol notamment. Est-ce que, à part certains idiotismes, le français, étudié comme langue littéraire, est écrit plus correctement et sans contamination de la langue vulgaire, de la langue parlée? Est-ce qu'aussi le sérieux de la race, la réflexion, l'esprit d'observation, la fraîcheur d'imagination sont plus développés? J'aurais tendance à le croire, si je n'avais peur d'être accusé d'optimisme. Pour l'oral, j'ai été frappé dans certaines interrogations, par la qualité des réponses en ce qui concerne la lecture expliquée et le calcul rapide; le chant est de tout premier ordre.

Ces résultats sont tout à l'honneur des maîtresses, les sœurs de Ribeauvilié, des maîtres, professeurs et instituteurs de tout ordre, de toute origine, de l'Inspecteur des Écoles, sous-lieutenant Fraysse. Je m'applaudirais, si c'en était ici le lieu, de cette collaboration étroite à la même œuvre, sous le même uniforme, de nos secondaires et de nos primaires; je souhaite seulement

1. Ces chiffres ne concernent que la vallée de la Thür. Les chiffres complets, dont je dois la communication à la bienveillance de M. le Directeur de l'Enseignement Primaire, sont encore plus encourageants :

Territoire de Dannemarie	: 161 candidats	150 admis.
Vallée de la Doller	: 217 —	205 —

qu'elle persiste après leur séparation, et que soit comblé entre eux le fossé des préventions et des malentendus qui ont pu les séparer ailleurs. Ils sont à l'honneur également des élèves et surtout des élèves du cours d'adultes qui, malgré leur âge, malgré les difficultés que leur causaient leurs occupations de la journée, ont voulu s'imposer un surcroît de travail le soir, conquérir ce modeste certificat d'études et surtout apprendre le français. La plus âgée d'entre elles avait vingt-neuf ans.

Ils sont tels, ces résultats, que depuis quatre ans, l'allemand est complètement oublié, et que le curé est obligé de faire son catéchisme en alsacien, le français n'étant pas encore parlé de façon assez courante !

Mais, si tous les espoirs nous sont permis en raison de ces résultats, il est prudent de ne pas nous abandonner à des illusions, présage de déceptions ; il faut nous dire que ces résultats sont exceptionnels. Exceptionnels d'abord, à cause des circonstances et de l'enthousiasme causé par notre retour; exceptionnels ensuite, par la qualité des sentiments qu'on avait conservés pour la France dans les vallées et dans la région de Thann, de Colmar et de Mulhouse, par la fidélité au passé, par la haine du vainqueur et de sa langue. Là, plus que partout ailleurs en Alsace, les familles de la bourgeoisie avaient conservé l'usage du français en même temps que de l'alsacien, et l'on ne se servait de l'allemand que pour les relations obligatoires avec l'envahisseur. Ce serait s'exposer à des mécomptes que de s'attendre à trouver toujours et partout le terrain aussi bien préparé, surtout lorsqu'on descend vers la Basse-Alsace et qu'on approche de Strasbourg.

Il faut aussi prendre des précautions et user de ménagements. Je trouve très sage la mesure qu'on a prise d'enseigner l'alsacien aux instituteurs militaires et je souhaite que la mesure ne soit pas provisoire, mais qu'elle soit au contraire maintenue aussi longtemps qu'il le faudra. Je ne suis pas sûr d'abord qu'une langue locale ne puisse coexister avec le français, je ne suis pas sûr que le patois même fasse tort, autant qu'on l'a dit, à l'enseignement du français, et beaucoup de mes collaborateurs de la Creuse n'en étaient pas plus sûrs que moi. En même temps que peu adroite, la proscription totale de l'alsacien serait une injustice : l'alsacien, « l'elsässer ditsch », a fait ses preuves comme

langue littéraire, il a été l'organe de la protestation narquoise, d'abord dans le vieux journal humoristique *Schang et Schakob*, dans le répertoire du « théâtre alsacien », dans les légendes des caricatures de Hansi. Ne soyons pas injustes envers lui, ne provoquons pas à notre tour l'aiguillon de son ironie ; elle pique, sans en avoir l'air, et comme avec nonchalance.

Si nous voulons faire œuvre d'éducation en même temps que d'instruction, si nous voulons répondre à toutes les espérances qu'excite notre retour, ne méconnaissons pas les tendances profondes de l'Alsace, n'oublions pas qu'elle a deux pôles spirituels et qu'elle a pu concilier deux idéals différents. L'Alsace a des aspirations religieuses, à coup sûr, mais elle a également des aspirations républicaines et démocratiques. Mulhouse s'est donnée librement à la France et à la République ; avant 70, l'Alsace était protestataire déjà, contre l'Empire ; un nom des plus populaires chez mes anciens, était celui de l'homme qui avait voulu le suffrage universel, Ledru-Rollin, qu'on appelait là-bas « Ladre Roller ». La montagne de Sainte-Odile est le lieu vénéré de l'Alsace, on nous l'a dit dans *Les Oberlé* et encore dans *Au service de l'Allemagne*, et je n'y contredis point ; mais je veux vous en signaler un autre, moins connu, moins célébré par la littérature : c'est, entre le bourg de Dambach et le chef-lieu de canton Barr, au pied du sombre Hungersberg, un plateau dénudé, où souffle et siffle l'aigre bise, le Haïti ! C'est là, suivant la tradition, que s'étaient réunis les paysans et qu'ils avaient juré de mourir pour la liberté, c'est de là qu'ils étaient partis pour abattre tous les burgs qui les dominaient et les opprimaient. C'est près de là, dans la chapelle de Saint-Sébastien, que se trouve encore l'ossuaire de ceux qui ont péri dans la lutte contre les seigneurs. Le temps réduit en poussière les fémurs et les crânes robustes, mais leur idée, leur volonté d'indépendance survit : écoutons-la chanter dans le grand vent du Haïti !

*
* *

Le lendemain, promenade à Thann, où les destructions, malheureusement, sont réelles et visibles. Depuis Bischwiller, ce ne sont que murs troués, toitures affaissées, et le massacre des

vieilles pierres augmente, à mesure que l'on approche. Voici le coin de rue où fut frappé par l'éclatement d'un obus Max Barthou. Le long de la voie ferrée, c'est encore plus affreux; quant à Vieux-Thann, impossible d'y aller sans autorisation ou nécessité de service. Nous gravissons les pentes du Stauffen, ensuite de l'Engelsburg, pour avoir la vue sur la plaine : là-bas, les hautes cheminées de Mulhouse, en plein travail, il semble qu'en quelques bonds, à la baïonnette, on y serait! Cette lueur gris blanc, l'Ill sans doute, plus loin le Rhin, et la masse de la Forêt-Noire. Çà et là, sur les indications de nos guides avertis, nous distinguons des lignes presque imperceptibles de tranchées, et avec la jumelle des réseaux barbelés....

Le matin de notre départ, belle surprise : la D. C. A. crépite à coups précipités; tout à coup des cris joyeux; regardez, là-bas, au-dessus des sapins, il est touché, il tombe! En effet, nous le voyons, l'avion boche, atteint par un de nos projectiles, descend doucement, « en feuille morte », du côté de Willer. J'accepte et j'emporte de ma terre d'Alsace l'augure de l'avion descendu : puisse-t-il être le symbole de l'aigle des Hohenzollern frappée à mort et chassée à jamais du ciel bleu, du ciel pacifique de l'Europe!

MEYER,
Inspecteur d'Académie des Vosges.

Nécrologie.

Ernest Dupuy.

La mort de M. Ernest Dupuy sera vivement ressentie dans le monde universitaire.

Après une carrière de professeur dans quelques lycées des départements M. Ernest Dupuy avait été appelé à Paris, au lycée Henri-IV, où il occupa longtemps, avec une remarquable autorité, la chaire de rhétorique. L'amitié de M. Édouard Lockroy, qu'il avait connu chez Victor Hugo, où, jeune poète il fréquentait, le décida à accepter les fonctions de chef de Cabinet au ministère de l'Instruction publique.

M. Dupuy fut ultérieurement nommé inspecteur de l'Académie de Paris; puis, en 1895, inspecteur général de l'Enseignement secondaire.

Pendant les dix-huit années passées dans cette fonction, il fut un inspecteur accompli; il apportait, dans l'inspection, ses manières exquises et courtoises, une érudition discrète et sûre, une grande bonté à l'égard des professeurs qu'il savait adroitement diriger par ses conseils, et à qui il s'imposait par sa valeur personnelle. Il aimait les jeunes talents, et plus d'un maître, aujourd'hui arrivé, lui doit une grande reconnaissance.

M. Dupuy aurait pu, il aurait dû, pensions-nous, rester en fonctions; aucune intervention amicale ne pût l'y décider, et malgré les instances affectueuses du Directeur de l'Enseignement secondaire, M. Lucien Poincaré, il persista à demander sa retraite en 1913. Il entrait dans ses projets de se livrer à des travaux littéraires et artistiques qu'il avait été forcé de délaisser en raison de ses occupations universitaires.

Car M. Dupuy fut, en même temps, qu'un fonctionnaire émi-

nent, un poète et un littérateur, le poète des *Parques*, œuvre d'une inspiration élevée, et d'un style très pur.

Critique d'art, il écrivit un livre excellent sur *Bernard Palissy*.

Dans les dernières années de sa vie, il se consacra, avec une véritable passion, à l'étude des œuvres d'Alfred de Vigny et les livres qu'il a publiés resteront parmi les mieux informés sur le poète.

Il convient de rappeler ici que M. Ernest Dupuy fit partie de cette élite de professeurs qui, dès la fondation de l'École de Fontenay furent appelés à y enseigner par l'heureuse clairvoyance de MM. F. Pécaut et F. Buisson.

Dans cette *Revue*, M. Dupuy a fait paraître diverses études de critique littéraire et de pédagogie et en dernier lieu, sous le titre *Voix anglaises*, une suggestive analyse des journaux anglais aux heures graves des premières années de la guerre, où la question de la participation britannique était d'une si haute importance.

Le cœur sensible de ce lettré, de cet artiste, qui connaissait merveilleusement tous les trésors artistiques de la France fut cruellement déchiré par les horreurs de l'invasion et sans doute de telles blessures contribuèrent à le précipiter vers une fin qui fut lentement douloureuse....

Nous adressons à la famille de M. Dupuy, au nom de cette *Revue*, l'expression très émue de nos regrets.

R. S.

Questions et Discussions.

De l'extension des attributions des directeurs et directrices d'Écoles normales primaires.

La question est posée. Les lettres de deux directeurs d'École normale insérées dans le numéro de janvier 1918 ont ouvert publiquement le débat.

Elles ne sont peut-être que le commentaire détaillé d'une opinion qui s'est fait jour à l'occasion de la réforme récente du certificat d'études primaires. On peut relever en effet, dans la circulaire ministérielle du 9 mars 1918, cette phrase significative : « Sauf dans le cas où l'*on pourrait confier au directeur et à la directrice de l'École normale l'inspection permanente de certains cantons*, il conviendra de faire en sorte que, dans aucun canton de la circonscription, l'Inspecteur primaire ne soit tenu plus d'une année de suite éloigné du certificat d'études ».

Conscient de l'autorité avec laquelle se présente cette hypothèse, mais convaincu d'autre part, des inconvénients très graves qu'entraînerait la mesure, je demande respectueusement la permission de les présenter.

Peut-être, ne sera-t-il pas inutile de poser tout d'abord le problème avec toute la netteté désirable. Il se présente sous une forme restreinte, sous une forme élargie.

Voici la première : Convient-il de donner aux directeurs et directrices d'École normale, les coudées franches, non seulement à l'école annexe, mais encore à l'école d'application ? A l'exclusion de toute autre autorité, faut-il leur donner la direction pleine et entière de ces deux établissements ?

Voici maintenant la deuxième sous sa forme la plus élargie : Faut-il répartir dans chaque département une circonscription

d'Inspection primaire entre le directeur et la directrice de l'École normale de ce département?

Ma réponse, toute personnelle et qui ne saurait engager l'opinion de mes collègues, sera affirmative à la première question et négative à la seconde.

Il ne s'agit pas ici de discuter la réforme des Écoles normales : écoles annexes et écoles d'application ont une existence légale. Nous devons tous, loyalement, contribuer à leur prospérité.

Or, sans pousser la chose au tragique, il est évident que les deux autorités qui exercent sur elles leur influence de surveillance ou de direction peuvent s'ignorer, se contrarier, se combattre; des conflits peuvent surgir.

Si je crois sage d'en supprimer la cause, c'est moins pour éviter des conséquences très graves — ces conflits ne seraient guère que des tempêtes dans un verre d'eau — que pour respecter le principe de la direction unique de toute œuvre et de tout travail.

Et c'est déjà au nom de ce principe souverain que j'essayerai tout à l'heure de combattre une extension démesurée des attributions des directeurs et directrices d'École normale.

Je reconnais tout d'abord qu'on puisse être séduit par des apparences de possibilité. Élégante serait la solution si elle résolvait la crise de l'Inspection primaire.

Les Inspecteurs ne suffisaient déjà plus à leur tâche; les vides causés par la guerre, le ralentissement de leur recrutement au cours des dernières années, la rendent et la rendront encore plus écrasante.

Que les directeurs et directrices d'École normale viennent leur apporter une aide fraternelle; qu'ils se partagent par exemple la circonscription du chef-lieu. Sans aucune surcharge pour l'État, ce seront 60 à 80 nouveaux inspecteurs qui entreront dans la carrière.

Ainsi renforcée du quart ou du cinquième de son effectif, l'armée nouvelle sera capable de réaliser entièrement l'œuvre importante pour laquelle elle est créée.

Mais, si vivement qu'on puisse la désirer, la chose est impossible. Elle l'est matériellement; elle l'est pédagogiquement; elle l'est moralement.

Une circonscription primaire, de chef-lieu surtout, c'est 150,

200, 300 maîtres à visiter annuellement, c'est autant de bulletins d'inspection à rédiger, de conseils et de directions pédagogiques à donner; ce sont les enquêtes de toutes sortes à solutionner, soudaines parfois, pressantes presque toujours. C'est le flot des paperasses qui s'accumule sur la table de l'Inspecteur primaire en tournée et qu'il doit liquider à chaque retour s'il ne veut pas en être submergé. Faut-il ajouter les examens (certificats d'études, bourses, brevets, etc.), auxquels sont conviés régulièrement les inspecteurs primaires du chef-lieu, les conférences pédagogiques, les visites à recevoir et à faire, etc.

Chacun reconnaît qu'une seule personne s'y adonnant corps et âme n'arriverait qu'à grand' peine à accomplir ces travaux. Et l'on veut en donner la moitié au directeur, la moitié à la directrice de l'École normale ? Mais ceux-ci n'étaient-ils donc chargés jusqu'alors que d'une sinécure, propre à leur laisser de nombreux loisirs ?

Tout au contraire, il semble bien que leur tâche ne cède en rien comme étendue et comme exigences à celle des Inspecteurs primaires. Est-il même besoin d'énumérer leurs mille et une occupations, j'entends de celles qui s'agrègent uniquement à la fonction de directeur et de directrice de l'École normale ?

Qu'on essaye alors de s'imaginer la vie de ce nouveau Maître Jacques, directeur et inspecteur primaire !

Il a combiné un savant plan de tournée qui lui permettra de voir dans sa semaine 4 ou 5 écoles, de faire ses cours, d'épuiser son travail présumé de cabinet et même, ô miracle, de pouvoir se consacrer à sa famille le dimanche après-midi. Quant à sa culture personnelle, à la préparation de ses cours, à la lecture des journaux et revues qui viendront former peu à peu une pile respectable et tentatrice, il ne désespère pas, dans sa foi sereine, de pouvoir leur réserver quelques minutes bénies.

Mais, en tournée, une affaire pressante survient qu'il se voit obligé de terminer, ou bien il manque le train de retour. Immobilisé tout un jeudi sans même avoir la consolation de pouvoir inspecter d'autres écoles ou de liquider sa correspondance, il rentre le soir. Ses cours du jeudi aux élèves de 3[e] année sont manqués. De plus il apprend qu'un professeur ou bien l'économe est malade. Faut-il le remplacer et pousser un soupir de regret

devant les plis non décachetés encore ? Faut-il ouvrir ces derniers et se résigner à laisser la maison sans direction économique ou à faire perdre des leçons précieuses aux élèves de 2e année qui sont à quelques mois du Brevet supérieur ?

Il ne se passe pas de semaine sans qu'il ne se voie contraint à opter entre son rôle de directeur et celui d'Inspecteur. De douloureux cas de conscience professionnelle se posent à lui tous les jours. Il est toujours amené à sacrifier quelque chose.

Le voilà maître des destinées de l'école annexe et de l'école d'application. Mais il ne songe guère à se servir de l'autorité dont il dispose. Adieu, les expériences pédagogiques tant caressées ! Pour les réaliser, il lui faut du temps et c'est le fonds qui lui manque le plus, comme l'argent manque aux prodigues.

Pourra-t-il au moins mener ses élèves de 3e année dans la classe d'un de ses meilleurs maîtres ? Il veut prendre jour avec ce dernier. A son grand étonnement, il s'aperçoit que ce projet est loin de lui sourire. Le maître redoute des yeux moqueurs, des critiques déplacées. Il se soumettra. Mais il aimerait mieux ne pas servir de sujet de vivisection pédagogique. Il espère bien qu'on ne le mettra jamais plus à contribution. Et son chef trouve ainsi une nouvelle preuve de la complexité des problèmes et la raison vraie d'un insuccès presque général.

Vite désabusé, tôt revenu de ses longs espoirs et de ses vastes pensées, il fait le plus urgent de sa double besogne : il paperasse tant qu'il faut ; il visite les écoles les plus abordables, celles où sa présence est le moins nécessaire, toujours inquiet cependant sur les incidents et accidents qui pourront se produire à l'École normale pendant son absence, cette École dont il sent la direction efficace et profonde lui échapper chaque jour.

A la vérité, il a l'intime satisfaction de siéger au Conseil des Inspecteurs primaires et d'y puiser l'expérience fraîchement renouvelée dont il sent le besoin urgent. Mais il s'aperçoit vite que cette expérience se résume en quelques lois fondamentales vite acquises et constamment vérifiées par des expériences répétées.

Les jours s'envolent, sa santé s'épuise, son beau feu s'éteint.

« Mon cher Inspecteur, me dira peut-être l'auteur de la première des lettres de janvier dernier, vous faites un tableau

inexact des fonctions que je revendique. J'ai d'ailleurs sur vous l'indéniable avantage d'avoir moi-même expérimenté la chose et d'avoir prouvé qu'elle était possible. »

— Mon cher Directeur, lui répondrai-je, si vous pouvez m'affirmer que vous avez rempli vos fonctions d'Administrateur bicéphale sans négliger l'une ou l'autre et peut-être même l'une et l'autre, je m'inclinerai respectueusement devant vous et vous demanderai simplement : combien de temps pourrez-vous continuer ainsi, à la satisfaction de tous, y compris de celle de votre conscience? Combien de vos collègues Directeurs, combien de vos collègues Directrices consentiront à vous imiter?

En particulier, sera-ce offenser ces dernières que de leur demander la permission de les ranger parmi « le sexe faible » et, pour emprunter un terme militaire, de les croire « inaptes au service actif » dans les départements de début tout au moins?

Or n'y aurait-il pas, n'y a-t-il même pas déjà, une injustice bien nette envers les inspecteurs hommes que de leur céder généreusement les postes de début et selon la forte expression d'un de nos collègues, de les laisser, les pieds dans la boue et dans la neige, pour leur enlever les meilleurs postes, ceux des fins de carrière, qu'ils ont jusqu'alors conquis non seulement par leur cerveau et par leur cœur, mais encore par leurs jarrets?

Dans la plupart des emplois de l'État, les femmes ont acquis le droit de cité; elles possèdent ou posséderont, demain, l'égalité de situations et d'avantages. Mais après avoir lutté avec elles contre les privilèges injustes du sexe fort, faudra-t-il que les meilleurs des esprits masculins luttent maintenant contre les privilèges du sexe faible et, selon le mot toujours juste d'Edgard Quinet, n'aura-t-on fait que retourner la tyrannie?

Nous voulons espérer le contraire. Loyalement nous ouvrirons nos rangs aux Inspectrices si elles consentent à débuter avec nous et s'il nous est donné de descendre côte à côte, de la montagne à la plaine, de la bourgade à la cité.

Mais si, comme nous le croyons, la chose est impossible à toutes ou à presque toutes, il ne sera pas équitable de leur donner, dès le début, des postes que nous attendons de longues années, d'accorder aux directrices des Écoles normales

dans les départements aux communications faciles, le partage de la circonscription du chef-lieu.

Pour ces dernières d'ailleurs, les raisons qui viennent d'être données plus haut sont plus que suffisantes.

* * *

Je demeure donc convaincu du retentissement fâcheux qu'aurait sur l'Enseignement primaire au bout de quelques années l'expérience tentée sur une large échelle. Je crois même, mon cher Directeur, que la majorité de vos collègues se refuseraient à la tenter.

Peut-être me reprocheront-ils de travestir votre pensée et d'étouffer vos légitimes revendications en les faisant de taille démesurée. Or, si j'analyse les deux lettres où s'exprime votre pensée, j'y vois pourtant s'étager ces revendications, de la plus modeste à la plus ambitieuse.

Et si j'ai cru nécessaire de faire justice de la dernière, c'est parce qu'elle figure en termes nets, dans la deuxième de vos lettres. On peut lire en effet, à la page 69, les lignes suivantes : « Une circonscription d'Inspection primaire au moins pourrait être supprimée par département. Elle serait répartie entre le directeur et la directrice des Écoles normales. On voit, par la suite, en dehors des avantages que j'ai à peine indiqués l'économie budgétaire qui serait réalisée. »

Puisque ce partage devient impossible, ce gros avantage de l'économie budgétaire disparaît en même temps. La crise de l'Inspection primaire devra se résoudre par d'autres moyens qu'il n'est pas à propos d'examiner ici.

— Nous en convenons, répliquerez-vous, mon cher Directeur. Ce n'est pas dans cette phrase, expression trop amplifiée d'une pensée juste, que nous voulons trouver la vraie formule. Voici celle à laquelle nous rallions nos suffrages : « Nous voulons redevenir Inspecteurs primaires, assez pour renouveler notre expérience et connaître directement les nécessités locales, pas trop pour ne point oublier notre fonction essentielle ».

—Je conviens à mon tour que votre position devient forte. Evidemment, il n'est pas impossible de découper dans la circon-

scription de votre résidence un petit fief englobant l'École normale, son école annexe et l'école d'application. Un canton urbain, partagé entre le directeur et la directrice, n'excédera pas leurs loisirs et la surcharge de travail sera compensée par les avantages qu'ils en retireront personnellement.

Je dis « personnellement », car ils seront les seuls à en profiter. Leurs élèves-maîtres n'en recueilleront qu'un mince bénéfice; le personnel du fief concédé et les Inspecteurs primaires en souffriront certainement.

Pour les premiers, l'augmentation de l'influence pédagogique du directeur, fruit de cette expérience tant désirée sera compensée par la diminution de son influence morale résultant du surcroît de travail. Les visites d'écoles se heurteront, comme je l'ai dit plus haut, à l'hostilité des maîtres intéressés. Qu'ils aient tort ou non, peu importe. Je constate le fait : on ne compose guère avec l'amour-propre.

Les expériences pédagogiques? Une classe est un laboratoire où l'on peut déjà faire de belles choses. J'en citerai dix, j'en citerai vingt qui sont possibles et souhaitables à l'école annexe ou à l'école d'application. Pourquoi ne pas s'en contenter? Pourquoi chercher d'autres laboratoires où, peu ou prou, on se sentirait étranger?

La connaissance des nécessités locales? Elle sera bien réduite et peu en rapport avec celle des milieux où débuteront les élèves-maîtres sortants.

Quant au personnel enseignant, englobé dans le fief, il sera isolé du reste de la circonscription. Les moyens de comparaison que l'on s'accordait à trouver insuffisants, réduits à la limite d'un arrondissement, le seront encore bien plus, réduits à celle du canton, du demi-canton. Pour les propositions de récompenses, d'avancement, de mutation, le directeur et la directrice de l'Ecole normale n'auront guère qu'une influence mesurée à l'effectif qu'ils représenteront. Les intérêts de leurs subordonnés risqueront fort d'en souffrir.

Parlerai-je maintenant des Inspecteurs primaires?

Sans une parole d'excuses, sans une pensée de regret, vous leur enlevez, soit les meilleures des circonscriptions, soit le meilleur de leurs cantons.

Frappés dans leurs intérêts les plus légitimes, dans leur autorité la plus respectable, ils devront s'incliner sans avoir même la consolation que leur sacrifice sera utile à la chose publique.

Ne voyez-vous pas jaillir les récriminations; ne voyez-vous pas se creuser un fossé profond entre les deux groupements qui vivaient jusqu'alors en bonne intelligence?

Les Inspecteurs primaires, anciens professeurs, seront-ils si sûrs de devenir directeurs d'École normale qu'ils ne redoutent de voir amoindrir le rôle et les avantages de l'Inspection?

Tous ces inconvénients (et j'en passe que la pratique mettrait à jour), vous paraissent-ils entrer dans la catégorie des « questions secondaires dont aucune ne vous paraît insoluble? »

Je livre ces considérations à vos loyales méditations et je vais essayer de vous présenter ma solution.

Je m'efforce d'y concilier vos désirs et vos intérêts avec les nôtres. Je crains que certains de mes collègues ne me désavouent et ne me reprochent de pousser trop loin l'esprit de conciliation. J'ai déclaré, plus haut, que je n'engageais que ma mince personnalité.

La formule que vous acceptez comme la vraie, celle qui vous fait Inspecteur primaire dans la juste mesure où ne sera pas étouffée votre fonction principale, cette formule, je l'accepte de grand cœur. Car, si vous y paraissez égoïste en taillant dans la chair des Inspections primaires, vous y faites également preuve d'abnégation en acceptant une surcharge d'occupation pour vous montrer plus aptes à remplir votre vrai rôle.

Directeur d'École normale, vous voulez l'être pleinement. Eh bien! soyez-le!

La réforme de 1905 a remis entre vos mains la moitié de l'examen du certificat d'aptitude pédagogique subi par les normaliens.

Vous disposez, en ce qui les concerne, de l'épreuve écrite et des épreuves orales. *Allez jusqu'au bout et prenez l'épreuve pratique.*

D'ordinaire, vous suivez les élèves-maîtres après leur sortie de l'École. Vous les aidez de vos encouragements et de vos conseils. Mais, à côté de votre direction s'exerce déjà celle de l'Ins-

pecteur primaire. Les mêmes inconvénients que nous voyons à l'école d'application peuvent se représenter ici. Ils se représentent communément. Le jeune débutant oscille entre une direction et l'autre.

D'ordinaire, il opte pour la nouvelle dont il attend le salut. La première ne donne pas tous ses fruits ; la seconde se greffe mal sur la première.

Supprimons ces inconvénients. Chaque année, de 10 à 20 élèves quittent votre maison. Au cours de l'année scolaire, ce sera pour vous autant d'inspections, les meilleures de toutes par le temps qu'on y consacre et la docilité des sujets, sous la forme des épreuves pratiques du certificat d'aptitude pédagogique. Leur petit nombre vous permettra de les effectuer sans hâte ni surmenage, sans dommage pour votre tâche principale. Vous parachèverez votre œuvre de préparation professionnelle et vous pourrez ensuite remettre vos disciples aux mains de leurs nouveaux chefs à qui vous direz : « Auparavant, je leur mettais le pied à l'étrier ; je puis maintenant les mettre en selle ; à vous de les mener vers les meilleures chevauchées ».

Et par une bienfaisante réaction, vous pourrez acquérir et entretenir du même coup l'expérience du vrai milieu où devront exercer ceux que vous formez. Si quelque institutrice débute dans un de ces postes où il faut des jambes de vingt ans pour se hisser, la directrice de l'École normale fera ce que font parfois les Inspecteurs eux-mêmes : elle mandera pour l'examen la candidate en un lieu plus abordable.

*
* *

Je conjure mes collègues de ne point prendre ombrage de la proposition et je vous conjure, mon cher Directeur, de vous en contenter.

Pour cela, ramenez vos regards vers l'hospitalière maison où vous régnez en maître.

L'Inspection primaire ne peut pas, elle ne doit pas entrer dans le cadre de vos préoccupations quotidiennes.

Si les Romains formaient des administrateurs d'élite, c'est qu'ils leur faisaient occuper successivement les diverses fonctions

de la République. Mais ils n'auraient pas été assez fous pour leur confier, en même temps, une double magistrature. Sachons imiter leur exemple.

De votre passage dans l'Inspection primaire, vous avez retiré mille profits. Il vous faut maintenant être directeur d'École normale et rien que cela. Je n'aurai pas l'outrecuidance de vous révéler les grandes et belles choses que vous pouvez y accomplir. Vous les connaissez mieux que moi. Ne lâchez pas la proie pour l'ombre. D'autre part, n'oubliez pas qu'il ne sortirait rien de bon d'un désaccord entre nous. Faisons l'entente amicale pour le plus grand bien de l'École publique.

Inspecteurs primaires, nous chercherons à vous envoyer les meilleurs candidats, ceux chez qui la vocation est susceptible de se fixer. Et ce feu sacré, vous l'éveillerez, vous le développerez avec un soin jaloux. Nos vieux maîtres l'avaient, avec leur courte science. Et les jeunes semblent parfois n'en avoir jamais brûlé. Ils apprendront d'autant plus vite et d'autant mieux leur métier qu'ils seront plus dévoués à leurs fonctions.

Et quand je songe au peu d'influence dont on dispose d'ordinaire sur un esprit et sur un cœur déjà formés, je reconnais que c'est à vous, qui formez ces esprits et ces cœurs, que reviendra toujours la tâche la plus importante.

Un Inspecteur primaire.

Echos des Examens.

Au brevet élémentaire.

I

Le texte de la dictée était emprunté à Flaubert. En voici le début :

La poste d'Auray.

On attendait la poste d'Auray.... Enfin, un trot de cheval fatigué qui bat le briquet, un bruit de grelots, un coup de fouet, un homme qui crie : « Ho! ho! voilà la poste! voilà la poste! » Le cheval s'arrêta net à la porte, rentra son échine, tendit le cou, allongea les jambes de derrière et se leva sur ses jarrets.

La rosse était haute, cagneuse, osseuse, sans poils à la crinière, le sabot rongé, les fers battants; la croupière lui déchirait la queue; un séton sautait à son poitrail....

La description continue. Si pittoresque qu'elle soit, elle a dû paraître un peu longue aux candidats : elle dépasse notablement la taille réglementaire (le fragment ci-dessus n'en représente que le tiers).

Les copies relevées, le jury entre dans la salle de ses délibérations et le premier soin des juges est de chercher à s'entendre sur le tarif des fautes : quelle peine sera infligée au criminel qui aura osé écrire : « oh ! oh ! » quand Flaubert a préféré « ho ! ho ! » Comptera-t-on une faute ou seulement une demie si l'on trouve dans une copie « grelot » au singulier? La dictée est farcie de termes peu familiers aux candidats : cagneuse, croupière, ratatiné, racornie, étrivières, arçon, étique, etc : faudra-t-il être sévère pour ceux qui auront oublié un accent ou une cédille nécessaire, ajouté un t, un c ou un h inopportun? Un mot, entre autres, arrête la commission : c'est le mot *séton*. Au fait, est-ce le mot ou la phrase qui plonge les juges dans la perplexité? Que signifie : « un séton sautait à son poitrail »? L'un des examinateurs avoue qu'il ne comprend pas; les autres sourient, mais aucun ne fait au collègue naïf l'injure ou la grâce d'expliquer. Ce n'est pas le moment de commenter le texte : nous corrigeons les fautes d'orthographe. Après longue discussion, on décide d'être

indulgent pour la forme « ceton » (un quart de faute) qui respecte, paraît-il, la prononciation, mais impitoyable (une faute entière) pour les formes « setton » et « séton » qui sont en désaccord avec elle.

En sortant de la séance, un juge qui n'était pas convaincu ouvre au mot mystérieux le dictionnaire de l'Académie et, sans qu'aucun doute soit possible, voit de ses yeux, toutes les fois que ce mot revient dans l'article, un bel accent aigu nettement imprimé sur l'e de « séton ».

Moralité. — Le brevet élémentaire donnant le droit d'enseigner, les épreuves doivent être plus difficiles à cet examen qu'au certificat d'études, et la dictée peut comprendre des mots d'un usage aussi peu fréquent qu'étrivières, étique, ratatiné ou séton. Mais pourquoi les juges n'auraient-ils pas sous la main, pendant leurs délibérations, un dictionnaire de la langue française ?

II

On s'était beaucoup plaint l'an dernier de la sévérité d'un jury du Sud-Ouest trop docile aux instructions ministérielles qui recommandaient de faire du brevet élémentaire un vrai « brevet de capacité » : des monômes de candidats éliminés avaient circulé dans les rues du chef-lieu, conspuant à tue-tête les juges impitoyables.

Cette année, le même jury, inflexible, a appliqué dans le même esprit les instructions ministérielles, et il a recueilli le fruit de sa ténacité. Tandis qu'en 1917 le nombre des aspirants admis n'atteignait pas 12 p. 100, il s'élève en 1918, à 45 p. 100; pour les filles, la proportion passe de 10,5 p. 100 en 1917 à 30 p. 100 en 1918.

S'il est vrai que, selon la formule consacrée, l'examen est le régulateur des études, on peut croire que le niveau des études s'est relevé, en 1918, dans ce département du Sud-Ouest.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

I

Simplifications administratives.

Aucun arrêté, aucune circulaire n'a résumé les conclusions de l'enquête ouverte en septembre 1916 sur la simplification des écritures administratives.

Est-ce à dire qu'aucun résultat n'ait été obtenu ?

Tout d'abord, l'attention des autorités académiques a été appelée sur l'urgence de cette simplification et la plupart d'entre elles ont pris des mesures pour supprimer les papiers inutiles.

De son côté, l'administration centrale a procédé à cette suppressions toutes les fois que l'occasion favorable s'est présentée : c'est ainsi que dorénavant les états de situation ne seront demandés que lorsqu'ils seront nécessaires pour établir la statistique quinquennale. Une conception nouvelle du rapport annuel des inspecteurs d'Académie coordonnera désormais et par suite simplifiera les divers travaux statistiques qui leur étaient réclamés. On usera plus que par le passé du Bulletin administratif qui évite aux bureaux de nombreuses copies.

La législation de l'Enseignement primaire est touffue; aux règles adoptées en 1887 sont venues s'ajouter des exceptions : or, toute exception complique les formalités et par suite multiplie les pièces. On s'est déjà efforcé de trouver des règles nouvelles qui ne comportent pas d'exceptions : c'est ainsi qu'on a changé l'âge d'admission à certains examens mais supprimé les dispenses : de ce fait, on a par avance empêché de naître des dizaines de milliers de lettres chaque année.

Mais c'est surtout en décongestionnant les centres, en augmentant les attributions des recteurs, des inspecteurs d'académie et des inspecteurs primaires qu'on est parvenu à des simplifications importantes. Citons au hasard l'arrêté qui remet aux recteurs le soin de nommer les membres de comités de patronage des écoles primaires supérieures; celui qui remet aux inspecteurs d'académie et aux conseils départementaux le soin de décerner les récompenses pour participations aux œuvres complémentaires de l'école; celui qui confère aux inspecteurs d'académie le droit de donner des congés aux instituteurs, ceux qui laissent aux inspecteurs primaires le pouvoir de trancher les petits problèmes posés à propos de l'horaire des

classes, de l'admission des élèves d'âge inférieur ou supérieur à l'âge réglementaire, etc.

Ces réformes sont d'apparence modeste. Mais voyons comment elles se traduisent dans les faits. Un inspecteur primaire remarquait récemment que son carnet comportait pour l'année scolaire 1916 4 000 numéros en chiffres ronds et 2 000 seulement pour 1917-18. Comme il y a près de 450 inspecteurs primaires, et que la circonscription citée n'est ni très grande ni très petite, qu'il faut joindre aux simplifications qui touchent les inspecteurs primaires celles qui concernent les inspecteurs et les recteurs d'académie, on peut évaluer à un million le nombre annuel des paperasses tuées par les récentes mesures. Existe-t-il beaucoup d'administrations où pareil résultat ait été obtenu ?

Il ne semble pas, au surplus, que ces réductions aient eu des inconvénients. Aucun des différents échelons de l'administration n'est privé de ses moyens d'information et de contrôle. Si des plaintes s'étaient élevées contre ces réformes, la correspondance administrative loin de se ralentir aurait été plus intense, car ce sont surtout les réclamations, les « affaires » qui grossissent les dossiers.

Est-ce à dire qu'on se déclare satisfait ? Nullement. A mesure que certaines affaires peuvent être traitées plus rapidement que par le passé, d'autres naissent qui augmentent la besogne bureaucratique. Simplifier les écritures administratives ! tâche aussi ingrate que celle des Danaïdes. Mais tâche moins vaine néanmoins : si des simplifications nouvelles sont sans cesse à rechercher, les simplifications acquises sont acquises.

La fréquentation dans les écoles du front.

D'après le rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de la Meuse, le rapport des présences effectives aux présences possibles est d'environ 83 p. 100 dans ce département, et il ne diffère pas sensiblement de celui que l'on constatait dans les années antérieures à la guerre.

Nos écoles de la région du front, ajoute-t-il, ne sont pas celles qui « tiennent » le moins bien en dépit du danger toujours présent.

Dans certaines communes voisines de la ligne de feu, les enfants vont en classe portant en bandoulière le masque protecteur contre les gaz asphyxiants des obus ennemis. Dans une école du front, un élève amputé d'une jambe à la suite d'une blessure par éclat d'obus n'est ni le moins assidu, ni le moins studieux. A Gironville, un bombardement a rendu inhabitable l'école des filles ; mais les petites filles vont en classe à l'école des garçons. Corniéville vient d'être bombardé par avions et par canons : « Mais nous avons bien l'intention, écrit l'instituteur, de reprendre notre service aussitôt que la situation le permettra ». Auxeville, lui aussi, a reçu des bombes d'avions et

des obus; mais l'institutrice maintient par son tranquille courage, tout son effectif. A Jubécourt, la maison d'école a été en partie détruite par un bombardement, en juillet 1917; mais un instituteur militaire y instruit, dans une pièce louée par la municipalité à un particulier, les enfants restés quand même dans la commune. Froidos a retrouvé une excellente fréquentation, grâce au zèle de l'institutrice, qui avait déjà été l'objet d'une citation pour son courage dans un autre poste. Les Souhesmes, Vadelaincourt, malgré des accidents de guerre particulièrement terribles, ont des classes normales. A Souilly, en octobre 1917, dans une nuit de bombardement aérien, seize bombes ont encadré l'école, défonçant la cour de récréation et le cimetière voisin, projetant des débris de cadavres jusque dans l'appartement de l'instituteur. Les écoles de Souilly ont à la suite de ces événements, perdu le tiers de leur effectif; mais les deux autres tiers continuent à venir aux leçons de leurs maîtres, bien qualifiés pour parler à leurs élèves de courage et de conscience professionnelle. Nixéville, très éprouvé, a perdu la moitié de son effectif; mais le reste est fidèle à son école, l'institutrice aussi. L'école de Landrecourt est fermée; mais une demi-douzaine d'enfants de ce village vont chaque jour en classe à Lempire, suivant, sur deux kilomètres, une route presque quotidiennement balayée par les obus. A Récourt, une bombe est tombée, en 1917, dans la cuisine de l'institutrice; mais l'école, un moment fermée, s'est rouverte, dans son bâtiment réparé, sous la direction d'un instituteur militaire, dont vingt enfants, écrit M. l'Inspecteur primaire de Saint-Mihiel, « suivent les leçons avec un entrain qui m'a particulièrement frappé ».

Sous le feu de l'ennemi, Dieue n'a plus que dix-sept inscrits; mais le registre d'appel accuse seize présents.

Et je ne cite que les cas les plus dignes d'attention.

Nous nous préoccupons avant tout, dans les circonstances présentes, des mesures de sécurité qu'exige la situation de certaines écoles. Nous avons obtenu de l'autorité militaire la construction d'abris de bombardement pour les élèves et leurs maîtres dans les localités les plus exposées au tir des canons ou aux incursions des avions ennemis. L'utilité de ces abris a été plus d'une fois démontrée : celui de l'école de Jubécourt par exemple a sauvé d'une catastrophe l'institutrice et ses 30 élèves.

II

Les Initiatives du Personnel.

L'École normale, centre pédagogique du département.

Le Directeur de l'École normale d'Auch, dont nous avons signalé l'initiative au sujet de l'adaptation de la bibliothèque de l'École aux

études personnelles des élèves, propose que cet établissement devienne « un centre d'études pédagogiques pour tous les maîtres du département ». Il faut pour cela, que « l'École conserve des relations avec ses anciens élèves, qu'elle continue à diriger, à faciliter leurs études personnelles » et qu'elle ouvre aussi ses portes aux membres du personnel qui ne sont pas passés par l'École normale.

Ce but a été heureusement atteint à l'École normale d'institutrices d'Eure-et-Loir par l'initiative de la directrice Mlle Bonnefon. L'Association des anciennes élèves est ouverte à toutes les institutrices du département quelle que soit leur origine.

Des réunions sont organisées mensuellement à l'École normale. Le programme de la journée comprend une conférence le matin, — après déjeuner une leçon de chant suivie d'une deuxième conférence.

La Directrice a obtenu pour ces conférences le concours de « nombreuses personnes qualifiées par leur savoir et leur dévoûment à l'enseignement ». D'abord un conférencier en titre qui vient régulièrement tous les mois et touche un cachet à la caisse de l'Association : le professeur de seconde ou de première du Lycée et, pour varier les sujets, le professeur de philosophie ou des sciences. Puis le médecin de l'École, l'Inspecteur d'Académie, le proviseur du Lycée, le conseiller de Préfecture, un pharmacien, des membres du Conseil d'Administration et diverses notabilités de la ville. La Directrice se réserve la causerie de la première réunion de l'année. Les cours de chant sont faits, à titre gracieux, par le professeur de chant de l'École. Les institutrices goûtent beaucoup ces cours où elles apprennent des chants pour leurs élèves et aussi des chœurs qu'elles chantent aux réunions et aux fêtes. Les sujets de conférences sont très variés.

Cependant il est des questions considérées comme fondamentales qui ont été traitées plusieurs fois, telles les questions d'hygiène figurant au programme des Écoles normales. Pendant une année le docteur parla des maladies infectieuses, en particulier de la tuberculose, l'année suivante de l'alimentation et des boissons, puis de la puériculture, de telle sorte que, dans le cycle des trois ans de scolarité des élèves, tout le programme d'hygiène était étudié avec le développement que le professeur de sciences n'aurait pas pu lui donner et une autorité et un attrait qui tenaient aux qualités mêmes du docteur. Les mêmes questions étaient reprises ensuite, mais si bien renouvelées que les institutrices y trouvaient toujours un grand intérêt.

Au pharmacien il est demandé d'expliquer l'usage et les dangers de quelques produits,par exemple des antiseptiques, des rubéfiants,etc.

Un membre du Conseil d'Administration, ancien avoué fait un petit cours de droit.

Un conseiller de Préfecture consacre plusieurs séances à expliquer le budget communal, en vue d'initier les institutrices à la fonction de secrétaire de mairie dont quelques-unes sont chargées.

D'autres membres du Conseil d'Administration ou d'autres per-

sonnes de la ville qui ont voyagé à l'étranger, en Égypte, en Grèce, en Suède, sont venues raconter leurs impressions.

Pendant une année, M. Jean Blaize a fait un cours de diction : l'attention des institutrices était ainsi attirée sur la nécessité de savoir bien parler et les moyens leur en étaient indiqués.

Un programme de conférences a été arrêté avec le professeur du Lycée qui donne régulièrement son concours. Il étudie, par exemple, une année, les chefs-d'œuvre du théâtre antique ; une autre année les œuvres contemporaines d'une réelle valeur, pièces de théâtre ou romans, ouvrages des auteurs ayant quelque célèbrité.

En 1914, l'Inspecteur d'Académie a complété ce programme littéraire en consacrant plusieurs séances à l'étude de Gœthe.

Lorsqu'un professeur de sciences du Lycée a préparé pour ses élèves ou pour le public une conférence sur une question d'actualité, il est prié de venir la faire aux réunions de l'École normale; les sujets suivants ont été ainsi traités : l'aviation, les rayons X, la photographie en couleur, la radio-activité, etc.

Un chef de section de l'entraînement physique a expliqué ce qu'il convient de prendre à la méthode de gymnastique de Joinville pour les écoles de filles.

Les deux professeurs de lettres de l'École normale ont parlé : l'une du rôle de la marine pendant la guerre, en vraie bretonne qui connait bien le dévouement des marins; l'autre de la vie de l'Alsace en 1870. Parlant de son pays d'origine, avec un accent du cœur, elle fut très émouvante et l'exécution du beau chœur de Bouchor sur l'Alsace, qui termina cette conférence, fit vibrer l'enthousiasme des institutrices qui s'en allaient en répétant : « Quelle bonne journée ! »

L'assistance à ces réunions est toujours nombreuse (80 en hiver — 110 et plus en été). Les institutrices y viennent de tous les points du département — quelques-unes doivent pour cela se lever de très bonne heure et faire de longs trajets à pied pour prendre le train. Elles sont attirées peut-être un peu par le plaisir de se voir entre elles, mais aussi par celui de se retrouver à l'École et selon les termes de la Directrice « d'y venir chercher une excitation à penser d'une manière plus intense et « plus riche », de s'y instruire en un mot.

Mesures préventives contre les épidémies.

M. le Recteur de l'Académie de Dijon a porté à la connaissance du personnel les prescriptions suivantes peu connues et qu'il importe de propager en vue de combattre éventuellement les épidémies dans les milieux scolaires.

Il peut arriver, à chaque instant, que nos Établissements soient menacés par de graves épidémies. — Les mesures préventives consistent dans le rinçage, *matin et soir*, de la bouche et de la gorge,

par gargarisme, avec de l'*eau bouillie additionnée de Liqueur de Labarraque.* — La dose à employer est de une cuillerée à bouche de liqueur par litre d'eau. Un verre ordinaire de mélange par élève est largement suffisant. Le mélange est mis, prêt à être employé, à la disposition des élèves, au lavabo, dans un récipient quelconque, un arrosoir, par exemple, il doit être utilisé aussi chaud que possible. — Il est indispensable de faire connaître *préalablement* aux élèves l'utilité de l'acte qu'on leur demande et de les avertir du goût, sinon désagréable, du moins un peu particulier que leur laissera pendant quelques instants dans la bouche le gargarisme dont ils vont faire usage, qu'il est dû à la substance ajoutée à l'eau et non à une impureté, — imputable à quelque négligence. — Les chefs d'établissement sauront obtenir, au besoin par l'exemple personnel, que les élèves se soumettent à cette mesure d'hygiène si simple et qui peut leur éviter sûrement d'être atteints des plus graves des maladies transmissibles.

Quand un chef d'établissement estimera que les conditions sanitaires justifient l'application de cette mesure aux élèves internes, il recommandera expressément aux externes et externes surveillés de l'établissement de se soumettre, dans leurs familles, aux mêmes précautions, en leur faisant comprendre que, non seulement leur propre intérêt s'y trouve engagé, mais encore que c'est pour eux un devoir étroit envers la collectivité dont ils font partie.

Le prix de la vie dans une Ecole normale.

Peut-on croire que des Français ont pu se nourrir, — et se très bien nourrir — en cette année de vie chère que fut l'année 1917, pour 34 francs par mois? — On peut le croire : mais ce miracle est dû par l'enseignement pratique de l'agriculture. A Alençon, le directeur de l'E. N. a loué un champ qui, cultivé par les élèves, a produit 6 000 kg. de pommes de terre. Grâce à cet appoint et aux productions des jardins, la dépense annuelle de nourriture n'a pas dépassé 340 francs par tête, soit, puisque l'année scolaire ne compte que dix mois, 34 francs par mois.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXXIII. N° 10 Octobre.

REVUE Pédagogique

La Vocation paysanne

D'après le Dr Emmanuel Labat.

Le Dr Emmanuel Labat a donné dans la *Revue des Deux Mondes,* en août 1910, en juillet 1911 et 1912, des articles sur la condition paysanne en Gascogne qui ont été très remarqués. Vivant au milieu des paysans, dans un village aux confins du Gers et du Lot-et-Garonne, leur donnant ses soins, parlant le patois qui est leur langue domestique, il a appliqué à les connaître sa pensée d'une rare pénétration, initiée d'ailleurs aux idées philosophiques les plus nouvelles, mais formée surtout par la discipline des sciences expérimentales de la vie. Nous avons signalé en son temps aux lecteurs de la *Revue Pédagogique,* son étude intitulée : *la Vocation paysanne et l'École*, dans laquelle il montrait comment la vocation paysanne se perd à l'école, d'autant plus que l'école s'empare avec plus de force de l'imagination de l'enfant. Il revient aujourd'hui sur ce sujet [1] que la guerre a rendu plus pressant. Servant dans un hôpital militaire, le Dr Labat a vu passer par milliers des blessés, fils de la terre

1. *Revue des Deux Mondes*, 15 juillet 1918.

de Gascogne. Il a connu des deuils sans nombre, plus tragiques qu'en aucune autre région dans ce pays de fils uniques. On n'y voulait qu'un enfant pour amasser dans ses mains l'héritage du père, celui de la mère, celui du vieil oncle célibataire, celui de tous les parents avides d'étendre le champ familial : l'enfant unique est tombé, et la terre est maintenant en friche. Longtemps avant la guerre elle souffrait déjà d'un abandon qui s'aggravait d'année en année; après la guerre, qui restera pour la cultiver? Problème redoutable et qui cependant est laissé dans l'ombre, d'autres problèmes plus apparents retenant l'attention [1]. Aussi croyons-nous utile de faire connaître aux maîtres de nos écoles les pages que le Dr Labat vient d'y consacrer. Ceux de nos lecteurs qui ont gardé quelque souvenir de son article précédent reconnaîtront ici les mêmes idées essentielles. Mais nous n'avons pas à nous excuser de les représenter ; elles sont de conséquence trop grave et d'une vérité trop profonde pour qu'il ne vaille pas la peine de les entendre de nouveau et de les méditer.

I. Il convient d'abord de sentir l'importance de la fonction paysanne dans la vie de la France et le dommage irréparable que serait la disparition du paysan pour notre pays. Entendons le Dr Labat en parler avec tout son esprit et tout son cœur : « La paysannerie est une des grandes forces qui ont façonné la France : sans elle on ne comprend ni notre histoire, ni notre caractère national, qui lui doit son courage, sa patience, sa ténacité, son robuste bon sens, sa modération et sa douceur, l'intelligence pratique de la nature et le sens délicat de sa poésie. Elle a donné au charme du génie français la variété du paysage où elle baigne son regard : les herbages de Normandie parsemés de ces grandes vaches couchées que Flaubert fait lever au passage de Mme Bovary; une olivaie de Provence, derrière un arc romain, bruissante du chant des cigales comme une page de Mistral; la forêt bretonne de Chateaubriand et de Lamennais, où la rivière, à marée haute, fait glisser les voiles blanches sous les grands bras noueux des chênes druidiques; et les labourages du Berry si chers au génie de George Sand; et la verte pâleur

1. Notons qu'une loi vient d'être promulguée sur l'enseignement professionnel public de l'agriculture. Mais si intéressante qu'elle soit, elle ne résoud pas la question posée par le Dr Labat.

des peupliers sur la Dordogne, où, dans l'île de Beaulieu, Fénelon rêva peut-être de celle de Calypso; et la « doulce » Loire de Ronsard, et la grâce de l'Ile-de-France, légère et achevée comme les vers de Racine et de La Fontaine [1]. »

A l'abandon de la terre on propose des remèdes : l'emploi des méthodes scientifiques qui en accroîtront le rendement et l'emploi des machines qui remplaceront les bras. Le Dr Labat ne refuse pas ces secours; au contraire il les appelle, il va jusqu'à dire que « le machinisme sera notre salut dans la crise terrible qui nous attend ». Mais il explique bien la différence profonde qui séparera toujours l'usine de la ferme. L'usine travaille sur la matière brute aux lois rigides; la ferme travaille sur la vie elle-même. Le fermier doit donc s'ingénier, varier sans cesse son action pour l'adapter aux conditions changeantes de la vie; il a besoin d'avoir des qualités de sens et de finesse qui « touchent à la distinction la plus élevée de l'esprit »; il a besoin enfin d'aimer la terre, souvent ingrate, et de sentir la grandeur de sa tâche. Derrière la machine, derrière les jeunes instruits à l'École d'agriculture, il faudra toujours le maître paysan.

II. Pour en conserver la race, nous devons connaître le secret de sa formation. L'âme paysanne est une très vieille chose. Les forces qui la constituent résident bien au delà de la région du savoir et de la claire conscience, dans ce fonds d'inconscience où elle enfonce sa triple racine, *héréditaire*, *traditionnelle* et *mystique*. Comment la réflexion et le calcul avoueraient-ils ce dur métier où l'on n'est jamais sûr d'être payé de son effort au jour fixé? Seul, le travail obscur des hérédités peut en créer et en maintenir le charme. Il s'y est joint, dès l'origine, un sentiment mystique du travail de la terre, une idée religieuse de ses forces tour à tour redoutables ou bienfaisantes. Le prêtre qui bénit le feu de la Saint-Jean, au solstice d'été, célèbre, sans y penser, le culte antique du soleil. Et la tradition fixe les rites de ce culte. Le jeune paysan apprend à l'école, à la caserne surtout des chansons variées, quelques-unes peu recommandables, qu'il aime à redire. Mais au labour « il ne chante à ses bœufs que de vieilles mélopées patoises dont la lenteur s'accorde

1. P. 442.

à celle des attelages ». Le patois tient une grande place dans l'âme paysanne. Toutes les paroles inoubliables que le Dr Labat a recueillies au lit des blessés lui ont été dites en patois. Il cite les mots du permissionnaire qui, après 20 mois de front, embrasse, en repartant, sa mère et sa jeune femme : « Perqué plouratz? Nous aut, lu jouens, bésétz bé quen pas meyt gens d'aci [1] ».

III. Or, cette âme paysanne, que devient-elle à l'école? Avant d'y entrer, le petit paysan avait suivi son père aux champs; il l'avait admiré, il avait admiré l'œuvre qu'il accomplissait et ses fruits. « Voilà la vocation paysanne dans son origine et sa vérité psychologique : une ferveur d'admiration. » C'est ce sentiment d'admiration qui féconde l'esprit pour toutes les semences. On peut dire que le Dr Labat en parle admirablement. Il en sent le prix et la nature extraordinaire. « Elle est dans l'homme, dit-il, à la racine de deux choses, la plus douce qu'il puisse ressentir, la plus belle qu'il puisse faire : l'amour et le sacrifice [2]. »

Mais cette jeune vocation « qui passe chaque matin devant la porte, fraîche, rieuse, charmante, un sac de toile bleue en bandoulière, où le déjeuner dispute la place aux livres, sautant à cloche-pied les gondoles de l'accotement, guignant les nids sur les arbres, elle va droit au pays des dangers [3] ». L'École est ce pays. Il n'y manque pourtant ni le soin et le zèle des maîtres, ni les directions éclairées venues d'en haut, ni les moyens techniques; mais le succès ici fait l'écueil. A l'admiration pour le travail paternel succède une admiration nouvelle pour le spectacle merveilleux que révèlent à l'écolier la science et les livres. Adieu les bœufs, les champs et les moissons! Et ce ne sont pas les leçons de science agricole qui ranimeront la vocation éteinte.

Que faire contre cette fatalité qui paraît inéluctable? Il faudrait voir d'abord que le principe du mal est dans l'intellectualisme sévère et ombrageux de l'école. Instruire, communiquer des notions des choses, au plus haut éveiller la réflexion et le sens

1. P. 435. « Pourquoi pleurez-vous? Nous autres, les jeunes, vous le voyez bien, nous ne sommes plus gens d'ici. » Et le docteur ajoute : la résonance de la phrase prolonge la pensée : nous sommes d'un autre pays... très lointain.
2. P. 429.
3. P. 429.

critique, voilà sa tâche sur les résultats de laquelle on mesure le mérite du maître et le profit de l'enfant; et on ne songe pas au retentissement de cette action sur les dispositions profondes de l'âme. Sera-t-il donc possible de changer tout l'esprit de notre institution scolaire ? Le Dr Labat nous le laisse espérer aujourd'hui. C'est que la guerre a changé beaucoup de choses dans le cœur du paysan soldat et, aussi bien, dans celui des jeunes restés au village. Ceux-ci sont devenus, sous la conduite de la mère, *des apprentis de la terre*. Ils ont pris la place du père, son aiguillon, sa charrue, ses grands bœufs. « Hier, nous dit le Docteur, j'ai rencontré le jeune demi-Dieu qui conduisait trois barriques de vin à la gare. « J'ai chargé tout seul avec ma mère », s'est-il écrié, en mettant la charrette en contre-bas. Il n'aura quatorze ans qu'aux cerises prochaines. La terre peut se flatter d'avoir en ce moment de fiers apprentis[1]. »

Voilà quelques-unes des leçons de la guerre. Pour les appliquer à l'école, il faudrait apporter à l'entreprise un esprit très large qui n'aurait peur ni du patois ni de l'odeur des étables, et, parce qu'il se sentirait en sympathie avec la spiritualité cachée des choses, assez hardi « pour accepter un ordre nouveau des valeurs de l'âme ».

Aux gens qualifiés qui entreprendront la grande œuvre de réforme, le Dr Labat propose seulement sa formule : *Une école paysanne, tenue par un maître paysan*[2]. Et il termine par un appel à ceux qui, comme lui, aiment notre paysan de France d'une tendresse profonde et clairvoyante. « A l'heure où j'écris ces lignes, nous dit-il, on compte deux mille cinq cents aveugles de guerre, *dont dix-huit cents étaient des laboureurs*. O race paysanne, mère des hommes durs au travail et à la bataille, comme tu as fait ton devoir ! Saurons-nous envers toi faire le nôtre[3] ? »

A. Darlu.

1. P. 445.

2. On peut regretter que l'auteur, dans un sentiment de modestie peut-être excessif, se contente de poser les termes du problème sans exposer sa solution et laisse à d'autres le soin de préciser l'image qu'il caresse d'une école primaire d'esprit paysan. On rapprochera avec intérêt la formule de sa conclusion des indications données, dans le même sens, par R. Périé dans le *Bulletin* de l'Amicale du Loir-et-Cher et reproduites dans la *Revue Pédagogique* de juin 1918, p. 447.

3. P. 140.

Le Nouveau Régime de l'Examen du Professorat.

Rapport sur la session de 1918 de l'examen du Professorat Lettres 1re partie et du Concours d'admission à l'Ecole normale de Fontenay, par M. BONNARIC, Inspecteur Général, Président du Jury.

A la première session du Professorat Lettres 1re partie et du Concours d'admission à l'Ecole normale supérieure d'institutrices, associés et fondus d'après la réforme de 1916; c'est-à-dire à la session de juin-juillet 1917, avaient concouru 266 aspirantes. A la seconde session, celle de 1918, le nombre des aspirantes s'est brusquement et considérablement accru. Les ressources de préparation méthodique aux examens supérieurs sont amoindries, même pour les jeunes filles, et les conditions de travail sont peu favorables en temps de guerre; et pourtant au cours de la quatrième année de la guerre, le nombre des candidates à la première partie du Professorat Lettres a augmenté au point que 380 aspirantes s'étaient fait inscrire en vue de la session 1918 : 352 ont participé aux épreuves écrites.

Sur ce dernier nombre, 170 aspirantes concouraient pour l'admission à Fontenay, 182 poursuivaient seulement l'obtention de la première partie du Professorat Lettres.

L'affluence des candidats est une très heureuse circonstance lorsqu'elle a pour cause le progrès des études et pour effet le relèvement du niveau des examens; elle peut au contraire constituer purement et simplement un encombrement, et c'est bien ainsi qu'il en a été pour la session de 1918 de la première partie du Professorat Lettres aspirantes. Aux conditions qui nous sont actuellement faites, il n'y avait pas imprudence à présumer que bon nombre des 351 candidates abordaient prématurément

l'examen : la correction des épreuves écrites l'a par trop prouvé. Il est bien naturel sans doute que les jeunes filles laborieuses qui, généralement guidées par les meilleurs conseils, se destinent à l'enseignement des écoles primaires supérieures ou des écoles normales mettent d'assez bonne heure leurs aptitudes et leur acquis à l'épreuve et se présentent tôt à la première partie d'un examen désormais scindé, l'acquisition du titre complet exigeant maintenant un temps assez long. Mais quel avantage peut-on trouver à s'y présenter avec une hâte manifeste ? Et même, en principe, avant de s'engager dans de longues et fatigantes études, ne convient-il pas d'être assez sûr de ses aptitudes et de la solidité de son instruction générale ? Nombre d'aspirantes de 1918 ont obtenu à l'écrit un total de points tellement faible qu'il aurait été plus sage de leur part de s'épargner et la fatigue de composer et un échec qui ne comporte aucun avantage ni compensation. Il n'y a vraiment eu aucun rapport à la session de 1918 entre le nombre des aspirantes et la valeur des épreuves.

Aussi à l'écrit les mêmes juges ou à peu près qu'en 1917, corrigeant dans le même esprit à la seconde session qu'à la première, ont-ils eu de la peine à établir une liste numériquement suffisante pour l'admissibilité. Usant de la latitude qui lui est octroyée par le règlement, le jury a cru devoir proposer de déclarer admissibles les aspirantes qui n'auraient qu'un certain déficit par rapport au total de points constitué par la moyenne des quatre notes de l'écrit. Or malgré cette indulgente résolution il n'y a encore eu que 55 admissibles, soit une proportion d'environ 1 sur 7 concurrentes.

La réforme de 1916 a limité prudemment les programmes de la première partie du Professorat ; il ne faudrait pas en conclure que l'on peut s'y préparer sommairement. Il va de soi en effet que, si le programme est restreint, l'exigence quant au savoir, à la qualité et au classement du savoir va croissant. Cette règle s'impose évidemment surtout quand il s'agit d'examens qui ouvrent l'accès d'un enseignement assez élevé. C'est un titre d'aptitude que la possession de la première partie du Professorat, et il ne peut être concédé qu'à bon escient. Personne ne saurait s'étonner que le premier des examens supérieurs de l'enseignement primaire soit déjà assez ardu.

Pour donner la physionomie de l'examen écrit en ses différentes épreuves, un relevé général et un classement des notes obtenues sera pleinement significatif.

Sur 352 aspirantes ayant composé les notes se répartissent de la manière suivante du très mal au très bien :

	LITTÉRATURE	MORALE	HISTOIRE	GÉOGRAPHIE
	—	—	—	—
Très mal (de 0 à 2)	46	0	17	17
Mal (de 3 à 5).	116	28	92	83
Médiocre (de 6 à 8)	79	124	146	173
Passable (de 9 à 11).	72	156	71	65
Assez bien (de 12 à 14) . . .	26	40	20	14
Bien (de 15 à 18)	11	4	6	0
Très bien (de 18 à 20). . . .	2	0	0	0

Il n'est peut-être pas sans intérêt de comparer les notes obtenues dans l'ensemble par chacun des groupes d'aspirantes, concurrentes en vue de l'admission à Fontenay d'une part, d'autre part candidates à la première partie du professorat seulement. Il suffira, sans en dresser ici le tableau, de noter que les candidates à Fontenay ont très nettement l'avantage pour l'épreuve écrite de littérature, les deux très bien, un plus grand nombre de bien et d'assez bien revenant à ce groupe qui a une proportion plus faible de basses notes, mais que par contre cet avantage ne se maintient pas au profit des candidates à Fontenay pour les trois autres épreuves de l'écrit, morale, histoire, géographie.

*
* *

Le sujet de la composition de littérature était : « Vous semble-t-il que Voltaire au chapitre XXXII du *Siècle de Louis XIV* ait rendu pleine justice à La Fontaine lorsque, ayant loué Corneille, Racine, Molière et Boileau, il se contente d'ajouter : « La Fontaine, bien moins châtié dans son style, bien moins cor-« rect dans son langage, mais unique dans sa naïveté et dans les « grâces qui lui sont propres, se mit par les choses les plus simples « presque à côté de ces hommes sublimes. »

Il convient ici de donner la parole à M. Chamard, qui a bien voulu se mettre d'accord avec son collègue de correction pour la rédaction des observations suivantes.

« La composition française est, dans son ensemble, d'une

grande médiocrité, bien moins satisfaisante encore que celle du précédent concours. Sur 351 copies, 283 sont notées *au-dessous de la moyenne* : 59 copies seulement se classent entre 10 et 15. 9 copies enfin, dont 3 ou 4 vraiment distinguées, atteignent de 15 à 18.

« D'où vient la faiblesse de tels résultats ? Elle vient d'abord, en grande partie, de ce que la plupart des aspirantes, sans doute trop pressées d'écrire avant d'avoir bien réfléchi, ne font pas un effort suffisant pour se pénétrer du sujet, pour le comprendre à fond, pour l'embrasser dans sa totalité. La manière dont il était posé leur indiquait pourtant assez que cette composition *sur La Fontaine* ne devait pas être traitée en elle-même et pour elle-même, mais *par rapport à Voltaire*. Il ne s'agissait pas de déverser inconsidérément tout ce qu'on savait des mérites du fabuliste, mais d'examiner et de discuter un jugement porté sur lui par un critique de goût classique. En serrant le texte de près, on devait être amené tout naturellement à se demander ce que Voltaire voulait dire, lorsqu'il reprochait à l'auteur des *Fables* d'être « moins châtié dans son style et moins correct « dans son langage » que ses contemporains illustres, quels « défauts » il visait qui nous semblent aujourd'hui bien plutôt des qualités. On devait aussi s'attacher à définir, à préciser dans la mesure du possible cette « naïveté » et ces « grâces » que Voltaire reconnaît à La Fontaine comme son mérite propre, mais dont il le loue en termes si vagues. On devait encore rechercher si le critique, dans sa formule dernière, faisait au poète toute sa part ; si l'éloge qu'il lui donne de s'être mis « par les choses les plus *simples presque* à côté des écrivains sublimes », n'implique pas dans sa pensée une réserve autant qu'un éloge ; si le chef-d'œuvre de La Fontaine n'est pas diminué par l'idée que s'en fait Voltaire ; si c'est vraiment chose si « simple », d'avoir créé la fable comme un genre vivant, qui ne doit rien aux primitifs que les données premières, mais qui transforme ces données, les enrichit, les poétise, en rassemblant et en fondant d'une manière originale, dans une forme d'art exquise, tant d'éléments divers : puissance dramatique, peinture et satire de mœurs, pénétrante psychologie de l'éternelle humanité, réflexions morales et philosophiques, expression de sentiments multiples,

depuis le sentiment de la nature jusqu'aux intimes confidences où s'accuse la personnalité même du poète. Enfin, pour achever l'étude du sujet, il y avait lieu de se demander, soit au cours de la discussion, soit en guise de conclusion, si le tempérament de Voltaire, son éducation intellectuelle, ses principes littéraires, son goût classique ou pseudo-classique, en un mot son idéal d'art, n'expliquaient pas et n'excusaient pas, dans une certaine mesure, l'insuffisance d'un jugement qui nous paraît, à nous, si étroit, si incomplet, et même si injuste.

« Un très grand nombre d'aspirantes n'ont aperçu qu'une partie du sujet; elles ont négligé surtout ou traité superficiellement les deux derniers points; ou bien encore elles n'ont pas su rattacher fortement à la donnée maîtresse les idées qu'elles présentaient, croyant avoir assez fait si elles se perdaient en un vague délayage sur la morale de La Fontaine ou sur son aptitude à sentir la nature.

« C'est d'ailleurs un autre défaut de la plupart de ces copies que l'impuissance à composer. Beaucoup trop d'aspirantes écrivent visiblement sans s'être fait un plan d'avance. De là, des flottements étranges et de singulières erreurs : on juxtapose des idées ou des exemples, mais sans aucun souci de les coordonner; on ignore l'art des développements méthodiques et bien proportionnés, comme on ignore l'art des gradations et l'art des transitions; on fait des retours en arrière, revenant sur des points qui semblaient épuisés; on mêle des choses qui n'ont rien de commun, et couramment, sous le nom de style, on traite de versification; bref, on ne paraît pas se douter que des idées, même excellentes, n'ont toute leur valeur que présentées en ordre, suivant un plan logique et rationnel.

« Un autre très grave défaut, sur lequel il faut insister, c'est l'insouciance que témoignent beaucoup trop d'aspirantes à l'égard de la forme. S'il n'est donné qu'à un petit nombre d'avoir un style personnel, où la distinction s'allie à l'élégance ou à la fermeté, tout le monde peut et doit prétendre à la propriété du terme, à la correction de la phrase, à la clarté de l'expression. Mais sur ces points élémentaires, que de regrets à formuler! Trop de copies sont rédigées hâtivement, à ce qu'il semble (si l'on en juge par l'absence de toute accentuation et de toute

ponctuation), dans un style négligé, plat, lourd, obscur, quelquefois même informe et tout à fait barbare.

« En résumé, ce qui ressort de ces constatations, c'est qu'un bon tiers au moins des aspirantes, préjugeant trop d'elles-mêmes, ont eu le tort d'affronter une épreuve à laquelle elles n'étaient préparées ni par l'acquisition d'idées suffisamment précises, ni par une discipline assez sévère dans l'art, toujours délicat, de composer et d'écrire. »

* * *

A l'oral, l'épreuve de français n'a pas été plus satisfaisante que la composition française.

Pour 54 aspirantes qui ont passé l'oral en juillet, les notes se répartissent ainsi :

Très mal (de 0 à 2)	3
Mal (de 3 à 5)	10
Médiocre (de 6 à 8)	25
Passable (de 9 à 11)	10
Assez bien (de 12 à 14)	4
Bien (de 15 à 17)	1
Très bien (de 18 à 20)	1

Cette épreuve se subdivise en deux parties : lecture expliquée cotée sur 15, grammaire cotée sur 5, cinq minutes sur le temps de l'épreuve étant réservées aux questions de grammaire.

Peu d'aspirantes nous ont donné l'impression qu'elles avaient préparé sérieusement et avec intérêt leur programme d'auteurs ; en général elles semblent avoir été peu guidées dans leur étude des textes, ce qui n'a rien de surprenant pour celles qui préparent l'examen en enseignant comme déléguées. Se servir de la connaissance du texte entier pour l'intelligence du passage tiré au sort, se servir même de ce fragment pour en éclairer le détail par le contexte en rapprochant ce que la pensée ou l'art ont entendu mettre en rapport, voilà ce que ne font presque jamais les aspirantes. Leurs connaissances sur les œuvres et les époques sont courtes, parfois nulles : il ne s'agit pas, bien entendu, de leur demander d'être instruites de notre histoire littéraire en général, mais de ce qui est proprement nécessaire à l'intelligence et à l'explication des textes portés au programme. On ne leur demande pas non plus une vaste lecture, mais si un auteur figure au programme pour un fragment, rarement ce fragment

se suffit à lui-même, et il faut donc presque toujours avoir lu bien au delà pour le comprendre. Outre les textes eux-mêmes, et non pas seulement ceux de la liste annuelle, maintes lectures complémentaires sont indispensables, et on ne les fait pas. Cet ensemble de lectures est pourtant un des fruits que l'on attend de l'étude consciencieuse, approfondie d'un programme d'auteurs : il faut de la curiosité et du zèle pour une telle préparation, il faut cesser de se fier aux ressources que donnent les notices et le commentaire de la plupart des éditions, ressources sur lesquelles paraissent se reposer naïvement comme sur leur providence la plupart des aspirantes. Comment se passer par exemple pour expliquer mainte page de *Paul et Virginie* de la connaissance directe de la *Profession de foi du vicaire Savoyard*? Une lettre de Saint-Evremond parle en même temps et d'*Andromaque* et de l'*Attila* de Corneille. Toutes les aspirantes ne pouvaient certes avoir lu *Attila*. Mais celles qui avaient à leur disposition le Corneille de la collection des Grands écrivains ne devaient-elles pas avoir la curiosité de jeter un coup d'œil sur *Attila*? Car enfin le moyen d'expliquer une lettre qui nous parle de cet *Attila* sans le connaître?

Pour comprendre et pour expliquer des textes, il faut savoir beaucoup de choses. Or, même pour leur âge et au point de préparation à l'enseignement où elles se trouvent, les aspirantes ont une instruction générale trop courte. Elles ne savent rien de l'antiquité, rien de l'histoire romaine par exemple, ni de la poésie, ni des lettres classiques. L'histoire même de notre littérature aux XVIIe et XVIIIe siècles leur est peu et mal connue. « Quand Molière parut... » dit Voltaire au chapitre XXII du *Siècle de Louis XIV*; l'aspirante qui a le passage à expliquer ne reconnaît pas une grosse erreur de Voltaire, et on doit le lui pardonner; mais en essayant de la lui faire découvrir on constate qu'elle ne sait ni une date, ni un titre de comédie des débuts de Molière. On croit que Plutarque est un Romain; on ignore jusqu'au nom d'Amyot, et il y a une citation d'Amyot dans un des textes du programme. Ce ne sont pas là de menus détails de l'examen : ce sont des faits entre bien d'autres qui nous ont paru à tous attester une insuffisance de savoir, par suite de laquelle loin d'être en état d'expliquer un texte, on est bien

en peine pour l'entendre. Aussi nos aspirantes, peut-être exercées prématurément dans nos classes à la lecture expliquée telle qu'elle se présente nécessairement aux examens, sous la forme d'un exposé continu, habituées à parler au hasard à propos d'un texte, commentent verbeusement, excéderaient si l'on n'y veillait le temps de l'épreuve, mais elles n'expliquent pas. Les questions qui leur ont toujours été posées, après une vingtaine de minutes laissées à leur disposition, leur ont montré qu'elles négligeaient, n'apercevaient même pas les difficultés de sens, de langue, qu'elles omettaient ou n'avaient pas à leur disposition les éclaircissements indispensables, qu'elles n'avaient pas compris ce qu'elles croyaient avoir expliqué. Ces interrogations de contrôle sont évidemment nécessaires; peut-être conviendra-t-il d'y insister; elles permettent de constater que maintes aspirantes ont plus de justesse, de précision, de goût ou même de connaissances qu'on ne l'aurait cru si l'on s'était borné à écouter leur exposé.

S'il fut un temps où le commentaire admiratif dut être un peu réprimé comme encombrant et convenu, un tel abus est tout à fait disparu. On peut même observer assez souvent dans le commentaire une tendance inverse, une assurance critique et une rigueur parfois bizarre ou déplaisante à l'encontre surtout des textes du XVIIe siècle. On comprend peu en général, mais on juge les œuvres et les hommes de ce temps avec une sévérité qui fait partie d'une sorte de réprobation globale de tout ce qui est antérieur au mouvement d'idées du XVIIIe siècle. C'est là un préjugé, tout comme un autre. Admirer un beau texte, faire discrètement sentir qu'on en a été ému, parler de nos grands auteurs de toutes époques dans le sentiment de respect qu'ils commandent, voilà qui n'arrive guère. Tout au contraire on nous disait, par exemple, à propos de vers superbes qu'ils n'étaient, pour du Corneille, pas trop déclamatoires. Œuvres, mœurs et grands hommes d'un grand siècle sont jugés de haut à l'occasion : la manière dont on nous parlait de Condé avait quelque chose de singulier. Cette sécheresse et ce très faux esprit critique, peu favorables à l'éducation du goût et du sentiment, n'aident pas non plus à l'intelligence des textes.

Enfin en général on lit mal : on ne lit pas mieux, semble-t-il, à l'examen de la première partie du Professorat qu'en un examen quelconque. On ne se préoccupe pas assez parmi les aspirantes de se former à une bonne, claire et intelligente lecture, un peu expressive et personnelle, si évidemment nécessaire pourtant à un futur professeur.

Les vers ne sont pas mieux, ni autrement lus que la prose. Le sens du rythme, le goût de la poésie n'apparaissent ni dans la lecture, ni dans l'explication des textes en vers. Celle-ci ne doit porter que sobrement sur la versification; mais que jamais on n'ait fait spontanément à propos de Corneille ou de Molière, de Racine, de La Fontaine ou de Chénier une observation sur la versification et sa valeur expressive, cela étonne. Il vaut pourtant la peine de signaler des particularités telles que, dans La Fontaine, un vers sans rime, ou le retour de six fois la même rime masculine entrelacée avec une féminine qui revient trois fois. Et comme chez tout poète, la structure du vers, le mouvement des vers est un moyen d'art de premier ordre, il faut bien y prendre garde quelquefois, sans tomber dans la minutie.

Les aspirantes abusent des notes écrites : beaucoup d'entre elles, au détriment de leur sang-froid et de la valeur de leur épreuve, avaient le regard anxieusement attaché au papier sur lequel elles avaient consigné tout ce qui leur était venu à l'esprit pendant leur préparation, dont le temps pouvait sans doute être mieux employé. Une certaine souplesse de pensée et de parole est indispensable dans l'explication d'un texte, à l'examen non moins qu'en classe; or la minutie d'une lourde préparation écrite éteint la vie et la spontanéité : en vue du succès à l'examen et aussi pour mieux satisfaire aux exigences d'une préparation à l'enseignement, il importe de réagir, dans les écoles normales en particulier, contre cet abus des notes rédigées, de la préparation écrite de la lecture expliquée, exercice essentiellement oral.

Les interrogations de grammaire ont révélé chez presque toutes les aspirantes une ignorance dont la sous-commission ne cessait pas de s'étonner. C'est à la fois la langue et la grammaire qui sont mal connues. De bonnes et intelligentes aspirantes, guidées par les questions qu'on leur posait avec une clarté, une méthode et une souplesse dont elles bénéficiaient, découvraient

au fur et à mesure ce qu'elles n'avaient point appris et compensaient leur ignorance par leur vivacité à comprendre. Il n'y a aucune illusion à se faire : on apprend peu la grammaire dans nos écoles normales, et ceci est grave. Reconnaître le rôle d'un mot par exemple était une affaire pour nos aspirantes dès que survenait la moindre difficulté. Hors le cas le plus élémentaire, tout leur était un piège en fait de pronoms interrogatifs ou relatifs, d'adverbes, d'attributs, etc. La valeur précise et la syntaxe des modes et des temps leur était bien mal connue. Qui sait? Peut-être nombre de professeurs, distingués et méritants par ailleurs, ne savent-ils plus assez la grammaire pour l'enseigner et ne souffrent pas de cette lacune pourtant déplorable; il existe à l'encontre de la grammaire un dédain fort téméraire contre lequel il importe de réagir.

Pour donner plus d'importance à l'interrogation de grammaire, le jury propose donc de lui attribuer à l'avenir un tiers du temps de l'épreuve de Français à l'oral et un tiers de la note, soit 7 points sur l'échelle de 20, — 21 en comptant le zéro. La grammaire serait notée de 0 à 6, la lecture expliquée de 1 à 14. Peut-être aussi conviendrait-il, afin de rendre l'interrogation encore plus significative, de donner aux questions de grammaire la forme écrite : elles porteraient sur le texte à expliquer, et l'aspirante consacrerait à ces questions une partie du temps dont elle dispose pour la préparation de l'épreuve.

* * *

La note suivante, que M. Drouin a bien voulu rédiger, exprime le sentiment commun des correcteurs et interrogateurs sur les épreuves de morale :

« 1° *Dissertation.* — Les correcteurs de cette épreuve s'accordent avec leurs collègues de littérature et d'histoire pour regretter l'affluence de candidates nettement inférieures au niveau normal du concours. Sans qu'il y ait eu parti pris de sévérité, sur 351 compositions, 238 sont au-dessous de la moyenne; 28 seulement ont obtenu une note égale ou supérieure à 12 sur 20. Si les incorrections sont assez rares, les impropriétés abondent; et le plus grand nombre des devoirs présentent soit de gros défauts de construction, soit une vue trop superficielle du sujet.

« *En quel sens et dans quelle mesure l'accomplissement des devoirs professionnels peut-il influer sur le développement de la personnalité morale ?*

« Sur ce problème, les candidates ne manquaient point d'informations; mais beaucoup d'entres elles l'ont ramené à une « question de cours » plus familière et, suivant un plan fait d'avance, ont insisté hors de propos sur l'utilité sociale des métiers, ou sur les dangers de l'esprit de corps. Celles qui n'ont pas négligé la notion de personnalité morale l'ont souvent entendue de façon trop large — en y comprenant jusqu'aux habitudes les plus inconscientes — ou bien trop étroite en la confondant avec l'originalité. Quant au mode d'influence des devoirs professionnels, c'était sans doute une erreur de signaler uniquement les qualités que la pratique du métier peut inculquer, sans nulle intervention de la volonté réfléchie; mais c'en était une aussi, de s'en tenir au cas exceptionnel d'une profession librement choisie, exercée avec amour. La mission de l'institutrice ne fournissait un exemple excellent qu'à condition d'être mise en contraste avec d'autres devoirs et d'autres tâches. Rares sont les candidates qui ont évité la platitude sans tomber aux facilités d'un idéalisme trop complaisant; plus rares celles qui, sans nier l'importance des bonnes habitudes imposées du dehors, ont su montrer qu'elles prennent une tout autre valeur, quand la réflexion s'en empare, les dirige et les subordonne aux exigences du progrès intérieur. — On ne dégage de telles idées que par l'observation de soi-même et d'autrui. Certes il ne faudrait point que la méditation morale fût remplacée par une recherche de psychologie ou de sociologie. Mais loin que ce défaut semble à craindre, l'ensemble des compositions révèle plutôt une tendance à poser la morale à part, comme un tout qui se suffit, au lieu de l'appliquer au réel et de la lier soit aux autres études (psychologie, littérature, histoire), soit à l'expérience directe de la vie. S'il convient que de futures éducatrices placent haut leur idéal, il faut aussi qu'elles sachent discerner chez l'adulte et reconnaître chez l'enfant les mobiles de toute sorte qui travaillent pour et contre le développement moral.

« 2° *Epreuves orales.* — L'interrogation cette année encore, n'était point précédée d'une longue préparation. Quelques

minutes de recueillement, parant aux effets de surprise, permettaient à l'esprit de s'orienter, mais non d'élaborer un exposé complet : on ne voulait pas que des souvenirs trop bien groupés par avance pussent fermer l'attention aux questions successives qui, peu à peu, précisaient le problème proposé. Les candidates, en général, ont compris cette intention. Celles qui débutaient par le plan le plus net ont été, sauf exceptions, les plus promptes à s'en affranchir pour poursuivre la recherche en toute souplesse et liberté. Mais d'autres ont procédé par affirmations gratuites, sans même définir les termes ni s'appuyer d'un exemple concret. Plusieurs ont marché d'abstractions en abstractions ; nulle suggestion n'a pu les amener à tenir compte de faits qu'elles n'ignoraient point. Même les plus faibles, possédant d'assez fermes notions morales, seraient capables de les énoncer dans l'ordre où elles les ont reçues ; mais nous demandons qu'elles sachent aussi les rapprocher, apercevoir leurs rapports, et les appliquer à des cas non mentionnés dans le livre ou le cours. Ce serait une erreur de croire qu'elles seront, une autre fois, mieux préparées, si elles ajoutent à leur programme des leçons portant des titres nouveaux. Ce qu'il faut, c'est qu'elles s'initient à la réflexion personnelle, et, ne se contentant point de répéter les idées apprises, qu'elles s'en servent pour éclairer les faits. »

*
* *

Sur les épreuves, écrite et orale, d'histoire, voici, directement exprimée par eux, l'impression des deux correcteurs, MM. Toutain et Driault :

« Les épreuves d'histoire de l'examen du certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures (Lettres, 1re partie, aspirantes) et du concours d'admission à l'École de Fontenay-aux-Roses n'ont pas donné dans l'ensemble des résultats dont on ait lieu d'être satisfait.

Les épreuves écrites ont été très faibles, 5 copies seulement ont mérité la note 15 = bien ; 21 ont pu être notées de 12 à 14, c'est-à-dire assez bien ; 65 de 9 à 11, c'est-à-dire passable. Les compositions médiocres ou mauvaises forment donc la très grande majorité.

Cette faiblesse regrettable des épreuves écrites est due pour une très grande part à un manque de maturité et à une absence de méthode qu'on ne saurait trop blâmer chez des candidates au professorat des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures. Le sujet proposé était pourtant de ceux sur lesquels, dans les circonstances présentes, des institutrices ou des élèves d'Écoles normales auraient dû dès longtemps réfléchir. Il s'agissait d'exposer, à l'aide de faits précis, quelle a été à l'égard du principe des nationalités la politique des gouvernements de Vienne et de Berlin de 1815 à 1871. Au lieu de chercher à traiter en lui-même ce sujet nettement défini, la plupart des candidates ont simplement fait effort pour se rappeler et pour reproduire tant bien que mal, et plus souvent mal que bien, les chapitres ou les morceaux de chapitres de leurs manuels qui traitent directement ou indirectement la question posée. Parmi les faits, que leur mémoire maladroitement sollicitée leur a fournis, elles n'ont pas su distinguer ceux qui sont étrangers au sujet de ceux qui s'y rapportent vraiment. Il en est résulté que, dans beaucoup de copies, plusieurs pages ont été consacrées à la politique de la Sainte-Alliance et à l'œuvre de Metternich de 1815 à 1830, tandis que les événements essentiels de la période 1848-1871 ont été tantôt presque complètement négligés, tantôt exposés avec une rapidité et une sécheresse déconcertantes. Faut-il ajouter que dans plus de 30 copies, l'Alsace-Lorraine n'est même pas mentionnée à propos de la politique de Berlin ?

« D'autres aspirantes ont commis une erreur de composition, qui leur a été inspirée par une lecture superficielle du sujet proposé. Elles ont exposé séparément et successivement la politique du gouvernement de Vienne, puis la politique du gouvernement de Berlin. Ce faisant, elles ont prouvé qu'elles n'avaient aucune idée de l'unité profonde de la question qu'elles avaient à traiter. Elles ont en outre bouleversé sans raison sérieuse l'ordre chronologique des faits. Les unes ont été ainsi amenées à parler des événements de 1866-1867 en Autriche, avant de raconter le grand mouvement national qui s'est produit en Allemagne en 1848. Les autres — erreur plus grave encore — ayant commencé par traiter de la politique du gouvernement de Berlin, ont d'abord cherché à caractériser l'œuvre de Bismarck,

puis sont revenues en arrière jusqu'en 1815, pour décrire le rôle de Metternich et la situation de l'empire autrichien.

« Il y a donc, dans presque toutes les compositions, beaucoup d'inexpérience, beaucoup de gaucherie et fort peu d'intelligence historique. Il semble que pour la plupart des candidates l'épreuve d'histoire soit surtout un exercice de pure mémoire, un travail en quelque sorte mécanique. C'est là une erreur d'autant plus grave que la grande majorité des aspirantes se recrute soit parmi les institutrices, soit parmi les déléguées d'Écoles supérieures. En présence des résultats constatés, on est en droit de se demander, non sans anxiété, quelle peut être la valeur de l'enseignement historique donné par ces jeunes filles. Une autre réflexion encore vient à l'esprit : quelle idée ces candidates se font-elles donc du Certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures ? Pensent-elles qu'on puisse se présenter à un tel examen sans une préparation sérieuse ou qu'on ait chance d'y réussir en ayant pour tout bagage historique quelques vagues souvenirs du brevet supérieur ?

« La forme même des compositions est trop souvent négligée. Les phrases sont incorrectes. Parfois elles ne sont même pas construites; ce sont des notes informes, où les articles et les verbes font défaut. Les fautes d'orthographe sont fréquentes.

« Les épreuves orales ont été meilleures, comme il est naturel, puisque seules y prennent part les candidates les mieux classées à l'écrit. La moyenne des notes a dépassé le chiffre 11. Sur 55 aspirantes, qui ont subi ces épreuves, 44, soit les 4/5, ont atteint ou dépassé la note 10. 8 ont obtenu 15 ou 16; 16 ont été notées de 12 à 14; 20 de 10 à 11. Ce n'est pas à dire que les interrogateurs aient été toujours satisfaits des réponses obtenues. Souvent ils ont eu moins égard à ces réponses mêmes qu'à l'impression générale produite sur eux par l'intelligence et l'ouverture d'esprit des candidates. Dans ces cas-là, ils ont jugé et noté des promesses d'avenir plutôt que des résultats acquis. »

*
* *

Enfin les épreuves de géographie, à l'écrit et à l'oral, ont

donné lieu, de la part des correcteurs, MM. Paul Dupuy et Toutain, aux observations suivantes :

« La composition de géographie a été cette année inférieure, dans son ensemble, à la moyenne, et même très nettement médiocre. Les copies où nous avons trouvé des connaissances précises (nous ne voulons pas par là dire détaillées), exposées clairement et simplement, et une analyse vraiment raisonnée de ce qu'il faut entendre par le *rôle* de la mer Adriatique dans la vie politique et économique de l'Europe, ont été peu nombreuses. Ainsi, dans les exemples empruntés à la guerre actuelle, il est arrivé de voir interpréter le plus souvent à contresens un fait comme celui de l'embarquement à Brindisi des troupes alliées destinées à la Macédoine, et presque jamais il n'a été indiqué que le blocus de l'Autriche-Hongrie se faisait non directement sur ses côtes et devant ses ports, mais au canal d'Otrante.

« Les candidates ne se doutent pas en général qu'il est très difficile de dissimuler ses ignorances en jetant de la poudre aux yeux; la plupart croient que, à tout hasard, il vaut toujours mieux faire long. De là une surabondance de verbiage qui produit sur la note l'effet justement contraire à celui qu'on espère. A ignorance égale, les copies simples ont toujours été cotées au-dessus des copies à effet.

« L'effet a été très souvent cherché dans les notions d'océanographie générale relative à la Méditerranée tout entière. Outre que leur application à la mer Adriatique a été faite souvent avec une maladresse puérile, cela a permis, dans bien des cas, de remarquer comment un enseignement certainement raisonnable se déforme chez celles qui le reçoivent, parce que, faute de temps ou de réflexion, elles ne se le sont pas vraiment approprié par un effort d'intelligence. On répète ainsi aujourd'hui des formules, comme on répétait autrefois des nomenclatures, et les formules, toutes les fois qu'elles ne correspondent pas à une acquisition véritable de l'intelligence active, risquent d'être écorchées encore plus que les noms.

« Ce qui a le plus contribué à donner aux correcteurs de la composition de géographie une impression de grande médiocrité, c'est que, aux notions de géographie générale déformées ou mal appliquées, faisaient suite presque toujours des notions

de géographie particulière par trop incomplètes ou incertaines. La majeure partie des candidates ne sait pas exactement où finit au sud la mer Adriatique ; beaucoup ignorent le canal d'Otrante ou l'appellent le canal de Tarente et placent ce port sur l'Adriatique. Beaucoup de celles qui ne font pas ainsi de la mer Ionienne la partie méridionale de l'Adriatique, croient tout de même que Corfou est dans l'Adriatique et que le royaume de Grèce a des côtes sur cette mer. Pour beaucoup « le Trentin et Trieste », formule de l'irrédentisme italien, implique que Trieste soit dans le Trentin, et le Trentin sur la côte. Il y en a qui ignorent encore que, depuis 1913, l'empire Turc a cessé de s'étendre jusqu'à l'Adriatique. Un plus grand nombre encore pensent que, en annexant la Bosnie et l'Herzégovine en 1908, l'Autriche-Hongrie a acquis de nouvelles côtes. Très peu de candidates, d'ailleurs, disent *Autriche-Hongrie*, il n'est presque jamais question que de l'*Autriche* tout court, et aucune copie n'a indiqué qu'une côte hongroise s'insérât entre l'Istrie et la Dalmatie autrichiennes. Il n'a été fait allusion que rarement au problème de la Jougo-Slavie et de son accès à la mer, tel que la guerre le pose actuellement, et jamais les éléments de ce problème n'ont été posés avec netteté et clarté.

« Il semble bien, d'après cela, que la lecture des journaux, loin de s'éclairer, comme il le faudrait, par les connaissances des candidates, ait au contraire contribué à les troubler. L'erreur la plus curieuse, parmi celles qu'a provoquées l'obsession des souvenirs purement verbaux, non surveillés par la réflexion, a été la mention dans une copie de la grande compagnie de navigation autrichienne du *Lloyd Georges*. Je la cite surtout pour remarquer une fois de plus comment, dès qu'il s'agit de géographie, la plupart des candidates laissent courir leur plume sur le papier, en faisant uniquement appel à leur mémoire plus ou moins mal garnie, sans même la soumettre au contrôle de leur attention.

« C'est là une disposition d'esprit très répandue, contre laquelle il conviendrait peut-être de réagir, en substituant à un sujet posé en termes généraux, comme celui de cette année, une série de questions précises, les unes s'adressant à la mémoire, les autres à l'intelligence et à la réflexion.

« C'est le système qui a été adopté pour les épreuves orales. Il a donné d'assez bons résultats, non seulement parce que nous nous adressions à un groupe de candidates déjà sélectionnées, mais surtout parce qu'un interrogateur peut toujours ramener une candidate à la question posée, quand elle tend, volontairement ou non, à s'échapper par la tangente. Plusieurs jeunes filles ont pu ainsi montrer qu'elles valaient mieux que leur composition. »

*
* *

Les conclusions de la commission ressortent assez nettement du détail de ce qui précède pour qu'il soit superflu d'y insister, sauf peut-être en ce qui concerne les deux observations suivantes.

L'enseignement primaire élémentaire a, outre son intérêt essentiel et vraiment vital, son attrait. Si on y réfléchit avec une réelle indépendance de vues, c'est-à-dire sans se laisser influencer par l'opinion, qui attribue un prestige croissant à l'enseignement d'un ordre en apparence plus élevé, on peut trouver dans la carrière de l'institutrice, quand on sort de l'École normale sans se signaler par une aptitude expressément reconnue aux études, un heureux emploi de son activité. Convient-il même que tout ce qui parmi les élèves de nos écoles normales primaires se sent une valeur tende à sortir de l'enseignement élémentaire ? Une telle question soulève beaucoup d'autres questions assurément. Mais le nombre des aspirantes à la première partie du Professorat Lettres en 1918 a sûrement été excessif, puisque l'examen a été faible. Il convient donc de n'engager aux études qui mènent au professorat que des jeunes filles vraiment douées pour y réussir plus ou moins ; et, dans leur délibération personnelle, celles qui sont attirées par de telles études doivent mesurer la difficulté et l'effort qu'une telle préparation exigera de leur santé et de leur esprit. Maturité relative, solide instruction première déjà assez largement enrichie sont en outre des conditions évidemment requises.

Il semble enfin que ce qui exige un labeur suivi, une application méthodique, comme l'acquisition d'un savoir organisé et

classé en littérature, langue et grammaire françaises, histoire, géographie soit moins en honneur parmi les aspirantes que la facilité de rédaction ou de parole et la vivacité de l'esprit. Comme pour enseigner il faut savoir au delà de ce qu'on enseigne, comme la matière de l'enseignement dans les écoles normales et primaires supérieures est inévitablement fort étendue, un effort de patiente méthode et de régulier accroissement du savoir est plus nécessaire que les dons personnels et un heureux tour d'esprit pour faire un bon et solide professeur.

BONNARIC.

L'Inspection primaire en France.

Deuxième partie : de 1850 à 1915 [1].

I. — La loi de 1850 et l'Inspection primaire.

De 1835 à 1850, l'inspection primaire s'était développée dans le sens de la pensée de son créateur. Confiée dans chaque département à un agent spécial, l'inspecteur primaire, secondé par des sous-inspecteurs qui lui étaient subordonnés, elle formait, sous la tutelle des recteurs, un service autonome, uniquement consacré à l'enseignement primaire. Par la force des choses, elle s'étendait aux dépens des comités d'arrondissement, qui devenaient peu à peu de simples conseils consultatifs dans lesquels, à la longue, elle allait pouvoir trouver un point d'appui et des lumières.

Devenu ministre de l'Instruction publique en 1848, Carnot maintenait sous d'autres noms les conseils existants et les complétait par l'institution, dans chaque département, d'un comité de perfectionnement. Il prévoyait un inspecteur primaire par arrondissement, et, au-dessus, un inspecteur supérieur dans chaque Académie.

De ce projet, la loi du 15 mars 1850 ne laissa subsister que le principe de l'inspection d'arrondissement. Elle supprimait l'inspection primaire départementale et la remplaçait par une organisation plus étroite où l'arrondissement constituait l'unité pédagogique. Chaque arrondissement aurait son inspecteur primaire, et ces inspecteurs étaient tous égaux.

Afin d'affaiblir et de disloquer l'Université, la loi de 1850 établit une Académie dans chaque département. Cette Académie

1. Voir l'*Inspection primaire en France*, 1re période : de 1835 à 1850, dans la *Revue pédagogique* des 15 août et 15 septembre 1912.

minuscule avait à sa tête un recteur, qui pouvait ne pas être pris dans l'enseignement public : c'est de lui que relèvent les inspecteurs primaires [1], — ou, plus exactement, les « inspecteurs de l'enseignement primaire », ainsi que les qualifiait la loi de 1850.

Ces inspecteurs, dont la fonction est prévue par une loi, et non par une simple Ordonnance, seront nommés par le Ministre, après avoir subi un examen spécial constatant leur aptitude. Au lieu d'être attaché à la résidence, comme sous Louis-Philippe, leur traitement varie selon les classes, qui sont personnelles [2]. Leurs fonctions sont incompatibles avec tout autre emploi rétribué, sauf celui d'inspecteur des enfants trouvés ou d'inspecteur du travail des enfants dans les manufactures.

Leurs attributions sont précisées. L'inspection des écoles publiques s'exerce conformément aux règlements délibérés par le Conseil supérieur; celle des écoles libres porte sur la moralité, l'hygiène et la salubrité; elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution et aux lois [3].

Les inspecteurs primaires proposent les candidats à inscrire sur la liste d'admissibilité aux fonctions d'instituteur et donnent leur avis sur la nomination de ces instituteurs. Ils assistent avec voix délibérative aux réunions des délégués cantonaux. L'un d'eux fait nécessairement partie de la Commission chargée de juger les aspirants aux brevets de capacité. On leur accorde même le droit d'inspecter les écoles normales [4].

1. Décret du 29 juillet 1850, art. 42 et 43.

2. L'arrêté du 5 novembre 1850 les répartit en 5 classes (1 200, 1 400, 1 600, 1 800, 2 000 fr.).

3. Le refus de se soumettre à la surveillance de l'État était puni de l'amende. Après deux condamnations dans l'année « la fermeture de l'établissement pourra être ordonnée par le Tribunal qui aura prononcé la seconde condamnation », sans préjudice de l'application de l'article 463 du Code pénal, qui rend les délinquants passibles de la peine d'emprisonnement.

Les inspecteurs dressent procès-verbal des contraventions qu'ils constatent. Ce procès-verbal fait foi « jusqu'à inscription de faux ». Si la contravention consiste dans l'emploi d'un livre interdit, l'ouvrage est saisi et joint au procès-verbal.

4. Ils doivent aussi faire une enquête sur la conduite et les antécédents des candidats à ces écoles (Décret du 24 mars 1851).

En outre, ils donnent leur avis sur les délibérations des conseils municipaux relatives au traitement des instituteurs et au taux de la rétribution scolaire, ainsi que sur le nombre maximum des enfants à admettre gratuitement dans les écoles publiques. Ils doivent aussi s'assurer que la liberté de conscience est respectée chez les enfants fréquentant une école d'un culte autre que le leur.

Les conditions à remplir par les candidats à l'inspection primaire et la nature de l'examen qu'ils devaient subir furent fixés.

Il fallait être âgé de vingt-cinq ans au moins, posséder le diplôme de bachelier ès lettres ou un brevet de capacité de l'enseignement primaire supérieur, avoir deux ans d'exercice au moins dans l'enseignement ou dans les fonctions de secrétaire d'Académie.

Toutefois, les anciens inspecteurs ou sous-inspecteurs de l'instruction primaire étaient dispensés de l'examen, de même que les directeurs d'écoles normales, les principaux de collèges communaux, les chefs d'établissements particuliers d'instruction secondaire et les licenciés.

L'examen était subi dans chaque Académie devant une Commission composée du recteur départemental ou de son délégué et de quatre membres désignés par lui et agréés par le Ministre.

L'examen comprenait une épreuve écrite consistant « en un rapport sur une affaire d'inspection », et des épreuves orales se bornant à des interrogations sur les devoirs de l'instituteur, les méthodes d'enseignement, l'organisation scolaire, les lois et règlements concernant l'instruction primaire.

Il n'y avait pas d'épreuve pratique.

Outre que le programme de l'examen n'était que la reproduction affaiblie de celui de Salvandy, la Commission, prise dans le département, risquait d'être moins compétente et moins impartiale que celle de 1846, choisie dans le ressort académique.

D'autre part, comme il n'était même pas nécessaire d'appartenir à l'enseignement public pour être, sans examen, nommé inspecteur primaire, la porte de l'école publique était largement ouverte à ses ennemis, quand elle ne l'était pas à des hommes pourvus d'un titre de valeur douteuse.

Le choix des nouveaux inspecteurs s'en ressentit. Sur les 300 nommés par l'arrêté du 5 novembre 1850[1], un quart environ remplaçaient les révoqués, les mis en disponibilité ou les démissionnaires malgré eux. Les nouveaux venus étaient très mêlés : un maître d'études, un conseiller de préfecture, un licencié en droit, une quinzaine de principaux de collège ou de maîtres de pension sans titres spéciaux, 25 régents de collège et une trentaine d'instituteurs ou de maîtres adjoints d'écoles normales pourvus du certificat d'aptitude à l'inspection. Les trois autres quarts comprenaient les anciens inspecteurs ou sous-inspecteurs, le plus souvent changés de département. L'ensemble était peu homogène et enclin à voir surtout le côté policier de la fonction.

Dans sa longue et curieuse instruction du 24 décembre 1850 aux recteurs, le ministre de Parieu indique sa conception du rôle des inspecteurs primaires :

« La mission de ces fonctionnaires, dit-il, est difficile et délicate. A peine sortis des commotions sociales qui ont jeté le trouble dans tant d'esprits et qui ont fait dévier trop d'instituteurs de la ligne du devoir, ils doivent s'efforcer de rétablir l'ordre partout où il a reçu quelque atteinte.... Placés entre les sentiments de bienveillance dont ils doivent être naturellement animés à l'égard des instituteurs primaires et les nécessités impérieuses d'une sérieuse répression, quelques-uns ont pu faiblir aux moments décisifs. Espérons qu'ils ne seront plus désormais soumis à de si tristes épreuves, mais qu'en tout cas ils sauront s'armer de résolution et de fermeté et se former aussi, par leurs efforts consciencieux sur toutes les affaires qui leur seront soumises, une opinion nette et précise. »

Et il demande aux recteurs de le renseigner chaque mois sur la manière dont ils s'acquittent de leurs devoirs; « s'ils font preuve de zèle, de fermeté, de discernement; si leur conduite est droite et irréprochable; s'ils savent se concilier l'estime publique; si, dans leurs relations avec les diverses autorités, ils apportent l'esprit de tact, de mesure et d'indépendance qui leur est si nécessaire; enfin quels résultats ils obtiennent au point de

1. Il y aurait dû en être nommé 363, — un par arrondissement —, mais, par esprit d'économie, l'Assemblée législative ne vota des crédits que pour 300.

vue de l'amélioration des maîtres et des progrès de l'enseignement. »

Il faut mettre les inspecteurs en garde contre certaines « habitudes de commensalité ». Qu'ils « s'abstiennent rigoureusement d'accepter l'hospitalité, fût-elle restreinte à un repas, chez les instituteurs » ; et qu'ils observent aussi une certaine réserve à l'égard des maires et des curés, car des relations trop familières feraient suspecter l'impartialité de l'inspecteur, et l'inclineraient à épouser les préventions et les passions locales, ce qui ne peut qu'amoindrir son autorité.

Désireux de voir les inspecteurs visiter beaucoup d'écoles, le Ministre règle la question de leurs frais de tournées[1].

La répartition de ces frais entre les départements est faite par le Ministre, en tenant compte du nombre des communes du département, de sa superficie et des difficultés des communications. La sous-répartition du crédit est faite d'après les mêmes bases par le recteur entre les inspecteurs primaires du département.

C'est lui qui dresse la liste des écoles que chacun d'eux doit visiter pendant le trimestre et le nombre de jours qui y seront consacrés ; sauf exceptions, il ne sera pas inspecté plus de deux écoles par jour.

« Une note constatant l'inspection de chaque école, signée par l'inspecteur, est envoyée le jour même au recteur », qui considérera comme non inspectées les écoles pour lesquelles il n'aura pas reçu de bulletin.

Il est alloué cinq francs pour chaque jour consacré à la visite des écoles en dehors de la résidence. Au début de chaque trimestre, une somme de 150 francs est mise à titre d'avance à la disposition de chaque inspecteur primaire.

Il appartient au recteur seul de dresser non seulement l'état des tournées trimestrielles des inspecteurs, mais aussi de leur

1. Arrêté du 3 janvier 1851 et circulaire du 21 janvier 1851. — Sur le crédit des frais de tournées, le Ministre était autorisé à prélever la somme nécessaire à indemniser les inspecteurs primaires déplacés d'un département à l'autre sans l'avoir sollicité et sans avancement.

confier les missions extraordinaires que comportent les besoins du service. Si le préfet juge une de ces missions nécessaire, il s'entendra avec le recteur.

Aucun itinéraire ne doit être fixé à l'avance : il importe, au contraire, que les inspecteurs puissent « se rendre inopinément dans les communes faisant partie de l'inspection trimestrielle et que toute latitude leur soit laissée quant au choix des jours où ils feront leur inspection ».

C'était là une mesure libérale, susceptible d'assurer l'efficacité du contrôle.

La loi de 1850 supprima les comités d'arrondissement, avec lesquels les inspecteurs primaires n'avaient pas toujours eu les relations les plus cordiales. Mais elle établit les délégués cantonaux, dont les attributions, quoique moins étendues, pouvaient devenir gênantes dans certains cas. Ainsi, le sous-préfet avait le droit de convoquer tous ceux de son arrondissement pour délibérer sur les sujets proposés par le recteur, et c'est lui qui devait présider ces singulières assises pédagogiques ! Des conflits eussent pu surgir. Mais il semble bien que la prudence des recteurs et la difficulté de rassembler tous les délégués cantonaux d'un arrondissement rendirent ces réunions très rares.

D'autre part, le Ministre fixe le rôle des délégués cantonaux, à qui la loi reconnaissait le droit de surveillance des écoles publiques et des écoles libres. Il montre en quoi cette surveillance diffère de l'inspection proprement dite, et insiste pour qu'ils aient des rapports étroits avec l'inspecteur primaire et le tiennent au courant de tout ce qui intéresse l'enseignement dans leur canton [1].

De même, le curé, le pasteur et le maire peuvent se réunir sous la présidence de ce dernier « pour convenir des avis à transmettre à l'inspecteur de l'instruction primaire [2] ».

Le Ministre s'occupe aussi des archives de l'inspection primaire.

---

1. Circulaire du 24 décembre 1850.
2. Décret du 29 juillet 1850, art. 49.

Il prescrit que les registres et dossiers des comités d'arrondissement, pour la plupart déposés dans les sous-préfectures, soient inventoriés et remis aux inspecteurs primaires, qui y trouveront d'utiles indications sur les instituteurs et les écoles.

Ses ordres ne furent que très imparfaitement exécutés. Le ministre Fortoul s'en plaint. En beaucoup d'endroits, dit-il, on n'a rien fait. Les pièces sont restées dispersées. Lorsque, par hasard, on les a réunies, elles ont été mal classées. L'expédition des affaires en est retardée. De plus, on est privé de renseignements essentiels sur les instituteurs. Et il donne de nouveaux ordres.

La question en est restée là. Sans doute, elle est d'un intérêt moins vif qu'en 1850, car les inspections académiques possèdent les renseignements nécessaires. Il est clair, cependant, que les inspecteurs primaires, surtout ceux qui sont hors du chef-lieu, ont intérêt à avoir sous la main des recueils officiels, des états, des procès-verbaux, des statistiques, dont l'énumération devrait être faite, la liste établie, le classement rendu uniforme, la conservation contrôlée, et la prise en charge authentiquée par un procès-verbal.

Tout en reconnaissant la liberté de l'enseignement, la loi de 1850 réservait à l'État « le droit de surveiller, dans l'intérêt de la morale, de la santé des enfants et de la sécurité publique, l'usage que l'on ferait de cette liberté.... Cette double obligation du respect de la liberté acquise et de la surveillance réclamée par l'ordre public, écrivait le Ministre aux recteurs, vous fait une position très délicate [1]. »

En effet, il fallait ne toucher qu'avec circonspection à cette conquête du parti clérical, alors très puissant, et cependant ne pas lui laisser libre carrière aux dépens de l'Université, qui subsistait, et des droits de l'État, qu'aucun régime n'avait osé abandonner.

Aussi que de précautions le Ministre prend-il pour rendre la surveillance aussi légère que possible! On préviendra le directeur de l'arrivée dans son établissement, et il sera invité à

1. Circulaire du 24 août 1855.

accompagner l'inspecteur. Celui-ci se fera présenter les registres, visitera les salles de classe, le réfectoire, les dortoirs, sans oublier « la réserve et les ménagements que l'on doit mettre dans ce genre de recherches ».

Il assistera aux exercices, mais s'abstiendra d'interroger les élèves, à moins que le chef de l'établissement ne l'y invite. Ses observations, il les fera en tête à tête et provoquera toutes les explications nécessaires pour ce qui lui aura paru irrégulier.

Bref, il exercera son droit « avec beaucoup de discernement et de mesure », surtout en ce qui concerne les petits séminaires, pour la visite desquels il se concertera avec l'évêque.

Bien que ces instructions ministérielles visent surtout les établissements secondaires, les inspecteurs primaires, qui ont aussi des écoles primaires libres avec internat sous leur surveillance, comprirent certainement ce qu'on attendait d'eux.

J. GROS,
Inspecteur primaire à Toulouse.

(*A suivre.*)

L'Enseignement ménager en Seine-et-Oise.

A la demande de M. le Directeur de l'Enseignement primaire qui avait pris intérêt aux progrès de l'Enseignement ménager dans le département de Seine-et-Oise, Mme l'Inspectrice primaire de Versailles a bien voulu exposer dans les notes suivantes ce qui se fait pour cet enseignement dans sa circonscription.

On ne conteste plus guère l'utilité d'un enseignement ménager pour les jeunes filles; éducateurs, pères et mères de famille s'accordent à souhaiter que l'éducation féminine soit résolument orientée vers des fins pratiques. D'où vient donc que l'enseignement ménager reste encore trop théorique dans nos écoles? La guerre qui, d'une part, nous fait si douloureusement sentir les faiblesses et les lacunes de nos méthodes dans l'ordre d'une préparation directe à la vie, a, d'autre part, ralenti, presque paralysé le développement de l'enseignement ménager qui commençait à réclamer droit de cité dans les Écoles primaires.

Si les réformes utiles tardent à aboutir, si trop de bonnes volontés restent hésitantes ou trop timides, cela ne tient-il pas à ce que l'on croit généralement qu'un enseignement ménager *pratique* ne peut se donner sans entraîner d'assez fortes dépenses d'installation et d'entretien?

Certes l'argent est nécessaire, il facilite toute chose, permet d'agir vite et bien;... qu'on nous permette cependant de montrer, par quelques exemples pris sur le vif dans l'une des circonscriptions du département de Seine-et-Oise, qu'on peut créer et faire vivre *à peu de frais* un modeste mais utile enseignement des choses du ménage et qu'il est moins difficile qu'on ne le pense parfois de se procurer les ressources indispensables sans avoir recours aux fonds de l'Etat. Avec de l'initiative, quelque ingéniosité, et, un peu, oh! bien peu d'argent, on réussit à donner aux plus âgées des élèves des Ecoles primaires les notions essentielles du ménage et de la cuisine....

Qu'on en juge par les quelques essais réalisés en Seine-et-Oise, essais modestes mais suggestifs, peut-être par la simplicité et la variété des moyens mis en œuvre, soit pour se procurer des ressources, soit pour s'en passer.

*
* *

Dans l'école à classe unique d'une petite commune de 800 habitants, à Villebon, l'institutrice, aidée de 3 ou 4 de ses plus grandes écolières, — elle en a une soixantaine de tout âge, — prépare une fois par semaine le déjeuner de sa famille; un réchaud à gaz placé sur une petite table au fond de la classe y suffit. Les divers plats préparés et mis en train avant l'entrée en classe achèvent leur cuisson dans la « marmite norvégienne ». Chaque fois, à tour de rôle, une des petites « cuisinières » est invitée à partager avec la famille de l'institutrice le déjeuner qu'elle a contribué à apprêter. A la longue, surtout en période de guerre et de restrictions, cette invitation hebdomadaire deviendrait onéreuse pour le ménage si le jardin de l'école, vaste et bien cultivé, ne fournissait en abondance les principaux éléments d'un frugal repas. La joie mélangée de fierté et de reconnaissance des petites invitées est d'ailleurs si touchante que l'institutrice ne peut se résoudre à rompre l'hospitalière tradition qu'elle a elle-même instituée.

A l'Etang-la-Ville, ce sont, au contraire, les élèves qui entendent se suffire et qui se répartissent la dépense de leur « dînette » hebdomadaire. Tandis qu'elles appliquent en classe les recettes culinaires, au préalable expliquées par leur maîtresse, elles établissent avec son aide la valeur nutritive et le prix de revient de leur déjeuner collectif. Les plus aisées augmentent spontanément leur quote-part, — (qui ne dépasse pas 0 fr. 70 à 0 fr. 80), — pour diminuer celle de leurs compagnes moins fortunées. Le plus souvent ces dernières paient en nature en apportant légumes et fruits du jardin familial. Les recettes données et essayées sont si excellentes et si économiques qu'elles font le tour du village; celle de certain rôti aux marrons (les châtaigniers abondent dans la région) ne manqua pas d'être fort appréciée par les « poilus » bénéficiaires, lors des envois de Noël au front.

Emue de la misère de quelques-unes de ses fillettes qui, l'hiver, déjeunaient à l'école d'une mince tartine de pâté ou de fromage, l'institutrice de Marly-le-Roi se fit un devoir de leur fournir chaque jour une assiettée de bonne soupe. Une « semainière » avec quelques-unes de ses compagnes épluche, lave les légumes, les met au pot et en surveille la cuisson pendant la matinée sans plus déranger les exercices scolaires que l'élève qui entretient le poêle de la classe. C'est bien alléchant une soupe chaude l'hiver, aussi bientôt, dix, quinze, vingt enfants sollicitèrent-elles, moyennant quelques sous, leur admission à cette cantine improvisée. Comment refuser? mais ne fallait-il pas acheter des ustensiles de plus grandes dimensions que ceux de la cuisine personnelle de l'institutrice qui suffisaient à un petit nombre d'enfants? Une somme de 50 francs allouée par la mairie et prélevée sur le crédit des fournitures classiques, solda bien la dépense mais... l'appétit robuste des petites campagnardes et le

prix de plus en plus élevé des haricots, des pommes de terre, etc... laissaient prévoir un déficit. Pour y parer, bravement l'institutrice et ses « grandes » se mirent à cultiver un champ en friche, gracieusement prêté. Deux territoriaux, cantonnés aux environs, donnèrent à peu de frais les premiers labours; la commune fournit les semences; et, la culture prospéra si bien que non seulement la cantine fut abondamment ravitaillée, mais encore les bénéfices réalisés procurèrent à l'école la joie de souscrire à l'Emprunt national. Un moraliste a pu dire : « On fait toujours plus de bien qu'on ne croit quand on fait le bien, et plus de mal qu'on ne pense quand on fait le mal. » Ainsi, à Marly-le-Roi, l'idée d'une cantine a conduit à la mise en valeur de terrains abandonnés, à l'apprentissage, au goût des travaux des champs et du ménage, à la pratique de l'entr'aide et d'un devoir patriotique; le tout avec une mise de fonds de 50 francs!

C'est un crédit annuel aussi minime qui suffit à soutenir chacun des cours ménagers des écoles rurales ou citadines, à raison d'une séance de cuisine par semaine ou par quinzaine. Si nos campagnardes fournissent œufs, légumes, fruits, par contre, leur cotisation en espèces pour les frais généraux (graisse, condiments, produits pour le nettoyage, charbon, parfois), ne peut guère dépasser 0 fr. 10 à 0 fr. 15. Dans les villes, les enfants paient 0 fr. 35 par repas sans rien apporter que leur pain et leur boisson. On les engage d'ailleurs à boire de l'eau ou une tisane de réglisse, « coco », qu'elles apprennent aussi à préparer. Ainsi, soit à la campagne, soit à la ville, une somme de 50 francs permet de solder la différence entre les dépenses et les recettes en espèces et en nature. On voit, par là, quelle économie préside à ces leçons réduites aux principes essentiels qui fournissent cependant aux institutrices l'occasion de donner de précieux conseils sur la valeur nutritive comparée des aliments, la composition d'un menu rationnel, la tenue à table, l'entretien de la cuisine, de la vaisselle, etc. C'est ainsi qu'à Trappes, à Bures, à la Celle-Saint-Cloud (où les séances ont lieu le jeudi matin) les institutrices, en ménagères économes et expertes, apprennent à leurs élèves à faire « bonne chère avec peu d'argent », et par « bonne chère » entendez, en temps de guerre, quelques mets simples, nourrissants, mais de bon goût et agréablement présentés. Cinquante francs! c'est vraiment « peu d'argent » pour un tel résultat. Encore faut-il trouver ce « peu d'argent », dont il est malaisé de se passer! Il est des communes pauvres, — ce ne sont pas toujours celles qui consentent le moins de sacrifices, — il en est d'indifférentes, de sceptiques... A qui s'adresser?

***

Les délégués cantonaux, vrais amis de l'École, peuvent nous être d'un grand secours. Ainsi, au Chesnay, dès avant la guerre, une déléguée cantonale, Mme S. avait eu l'ingénieuse idée, — pour aider l'institutrice d'une école très chargée à instituer la journée ménagère,

— de rétribuer elle-même une lingère et une cuisinière de profession qui, sous la direction et la surveillance de la maîtresse, apprenaient aux élèves les secrets de leur art. Tous les jeudis matins avait lieu une séance de travaux de raccommodage, de couture, de lingerie; tous les lundis : journée ménagère complète. Tandis que dans une salle contiguë à la classe, la « cuisinière » montrait à un groupe de 6 à 8 élèves à préparer un bon repas, le reste de la classe se livrait à divers nettoyages et rangements : murs époussetés, vitres lavées, armoire, cases vidées, remises en ordre, bureau, pupitres cirés, cuivres frottés, cour balayée.... A tour de rôle, chacune des classes de l'École passait ainsi au grand nettoyage, les élèves émigrant, pour une matinée, dans la salle du cours moyen. La directrice allait d'un groupe à l'autre, vérifiant le travail, prescrivant parfois de le refaire; puis présidait le déjeuner, veillait au nettoyage et au rangement de la vaisselle, des torchons et, l'après-midi, dans une classe reluisante de propreté, expliquait et dictait les recettes, faisait le compte du marché, etc. La caisse des écoles soldait les dépenses qui n'avaient pu être couvertes complètement par l'écot des enfants, la subvention n'atteignit jamais 70 francs par an.

*
* *

A côté de ces aides locales si précieuses, qui trop souvent font défaut, il était bon de constituer un organe central pour favoriser toutes les initiatives dans les écoles du département où elles surgiraient. Une déléguée cantonale de Versailles, Mlle F. groupa quelques-unes de ses collègues et des personnes toutes dévouées à l'éducation populaire et organisa une « Société d'encouragement à l'Enseignement ménager en Seine-et-Oise ». Sitôt constituée, cette société put recueillir une subvention de 300 francs du Conseil général et les dons et cotisations de ses membres (3 francs pour les membres de l'enseignement, 5 francs pour les autres personnes). C'est le comité de cette société d'encouragement qui examine les demandes formulées par les institutrices et y donne satisfaction, accorde les fonds sollicités, seconde tous les efforts qui ont besoin d'être soutenus. Cette société d'encouragement rend ainsi à l'enseignement ménager scolaire et postscolaire les plus grands services; son budget n'est pas très élevé : il a suffi jusqu'ici à faciliter et à soutenir la plupart des essais tentés. D'ailleurs, quand les fonds baissent, la présidente s'entend fort bien à relever l'encaisse, elle sollicite les uns, les autres, fait de la propagande; bref, à l'encontre de bien des sociétés, notre comité ne souhaite qu'une chose : c'est que les appels d'aide et de fonds se fassent de plus en plus nombreux. Une expérience personnelle déjà longue m'a convaincue qu'on trouve toujours l'argent nécessaire pour créer et entretenir une œuvre d'utilité générale : bien des bourses s'ouvrent ou s'entr'ouvrent, quand on est convaincu et... convaincant. Je conviens que c'est parfois difficile et long, mais le succès est au bout de tout effort persévérant.

*
* *

Il nous reste à parler des créations beaucoup plus importantes, d'organisations plus complètes que celle des cours ménagers si élémentaires que nous avons signalés jusqu'ici. N'est-il pas hasardeux, — dangereux peut-être, — d'attendre la fin des hostilités pour entreprendre les réformes qu'on estime nécessaires et urgentes dans le domaine de l'éducation pratique? Ne convient-il pas, au contraire, de prévoir, de préparer l'après-guerre? C'est ce que la municipalité de Versailles a bien compris en votant les crédits nécessaires à la création d'un cours supérieur d'enseignement ménager dans l'une de ses écoles primaires, soit 1 400 francs environ, pour l'aménagement complet d'une salle inoccupée en cuisine-salle à manger et en accordant 300 francs d'entretien annuel. C'était beaucoup et... bien peu pour les ambitieux projets de l'administration dans le programme de laquelle entraient non seulement l'organisation de cours de cuisine, blanchissage, repassage, mais encore celle de cours professionnels de modes, de coupe et de confection! Comment rétribuer les maîtresses auxiliaires chargées de ces enseignements spéciaux à raison d'une leçon de deux heures chaque semaine?

La Société d'encouragement à l'enseignement ménager nous alloua 300 francs par an; les élèves furent invitées à payer 1 franc de cotisation mensuelle pour les fournitures de ces cours et... ces cours s'ouvrirent et se poursuivent avec succès à la grande satisfaction des élèves et de leurs familles; quarante et une élèves munies de certificat d'études primaires les ont régulièrement suivis pendant l'année 1917-1918. Pour répondre au vœu des élèves et des anciennes élèves, un cours de sténo-dactylographie fut inauguré cet hiver, il a lieu le jeudi matin; mais les finances de l'école ne pouvant en couvrir les frais, ceux-ci sont à la charge des bénéficiaires, — une vingtaine de jeunes filles, — qui tiennent elles-mêmes leur comptabilité et se répartissent proportionnellement les dépenses.

Grâce à l'économie la plus stricte, à la surveillance la plus active pour éviter tout gaspillage, l'ensemble des dépenses pour le cours supérieur ménager et professionnel ne s'élève qu'à **1 041 fr. 55** pour l'année écoulée; il peut être intéressant d'en noter le détail pour une quatrième année de guerre.

Dépenses : 1° Cours de cuisine : **274 fr. 60**; 2° coupe et confection : 34 leçons à 8 francs, soit 272 francs, fournitures : 208 fr. 20, total **480 fr. 20**. 3° Modes : 35 leçons à 5 francs soit 175 francs, fournitures : 111 fr. 75; total **286 fr. 75**.

Recettes : total **1 115 fr. 60** soit : 1° déjeuners des élèves à 0 fr. 35 = 125 fr. 95. 2° Contribution des élèves (1 franc par mois pour fournitures : 272 francs. 3° Subvention de la ville : 300 francs; 4° subvention de la société d'encouragement : 300 francs; reliquat de 1916 : 1916 fr. 65.

Excédent des recettes sur les dépenses : 74 fr. 05.

Et la directrice n'est pas peu fière de boucler son budget avec un solde en caisse de 74 fr. 05! auquel viendra s'ajouter la recette (300 francs environ) de la vente des objets confectionnés pendant l'année. La plupart sont achetés par les élèves qui les ont elles-mêmes exécutés; les autres sont vendus au prix de revient légèrement majoré. C'est ainsi qu'à l'exposition-vente de fin d'année les tabliers et les robes d'enfant s'élevaient aux prix de 2 fr. 90, de 4 fr. 35 ; les chemises de garçonnets (quatre et six ans) à 2 fr. 80 et 3 fr. 60 ; les chemises d'hommes, en tennis de coton, à 6 fr. 85, les costumes de garçonnets (culotte et vareuse quatre et six ans), à 6 fr. 75 et 8 fr. 50, etc. Le programme du cours de modes comprend : en première année, la confection de plissés, ruchers, gansés, de cocardes, choux, nœuds, roses; le laitonnage; les béguins d'enfants; le chapeau souple; — en deuxième année, l'application des études faites en première année à la confection ou à la transformation d'un chapeau usagé; le travail du crêpe et de la grenadine; le chapeau souple; la forme en paille cousue.

Pour une dépense totale de 1 000 francs ou plutôt de 700 francs, puisqu'un bon tiers est récupéré par la vente de fin d'année : une quarantaine de jeunes filles ont été initiées aux travaux féminins de cuisine, de lingerie, broderie, coupe, confection, modes dont la pratique contribuera à leur bien-être et au bonheur de leur famille, n'avions-nous pas raison de dire qu'on peut faire beaucoup de bien avec peu d'argent?

Remarquons d'ailleurs que les dépenses de premier établissement consenties par la Ville de Versailles ne servent pas uniquement à l'éducation ménagère des élèves d'une seule de ses écoles. Il n'est pas nécessaire de renouveler les frais d'installation dans chaque école de filles, lorsqu'il est si simple d'établir un « roulement de cuisine » pour les écoles de quartiers voisins. Une fois par semaine, sous la conduite de leur maîtresse, les élèves d'une école distante de 1 500 à 1 800 mètres viennent, par groupes de 10, prendre dans la « classe ménagère » leurs leçons de cuisine. Elles apportent leurs provisions dont l'acquisition a été faite par elles, la veille, au marché ou en cours de route et apprêtent leur repas dont le prix moyen de revient n'a jusqu'ici pas dépassé 0 fr. 70 par personne et le menu comprend toujours : un potage, un plat maigre ou un plat de viande, des légumes, un dessert. Leur écot n'est que de 0 fr. 35 et c'est encore la société d'encouragement qui, par une subvention annuelle de 50 francs, permet de ne pas élever davantage la quote-part des enfants.

Et les trois autres écoles, situées dans des quartiers trop éloignés, sont-elles privées de tout apprentissage culinaire? Nullement. Le Bureau de bienfaisance a bien voulu mettre à leur disposition une annexe ménagère de l'Orphelinat municipal où un roulement, établi par trimestre, assure un enseignement ménager pratique à chacun des trois cours supérieurs des autres Écoles primaires.

Les anciennes élèves ne sont pas non plus oubliées; une Associa-

tion amicale groupe les élèves sorties des diverses écoles; une réunion a lieu le troisième dimanche de chaque mois. Grâce à la généreuse sollicitude de la Société d'encouragement à l'Enseignement ménager, ces jeunes filles ou jeunes femmes peuvent suivre, ce jour-là des leçons de cuisine, de modes, de coupe et confection; elles font ou refont leurs chapeaux, ceux de leurs sœurs, de leurs mères; les plus habiles s'essayent au costume-tailleur, les autres se contentent de blouses, chemisettes, etc. Tous les frais de ces cours sont assurés par la Société d'encouragement; les membres de l'Association ne paient qu'une cotisation de 1 franc par série de cours, pour les fournitures. Touchées du désir que quelques jeunes filles ont manifesté, d'apprendre certains travaux d'art, des membres de la Société d'encouragement ont offert de les initier à la broderie, au filet, à la dentelle au fuseau et de joindre ainsi l'agréable à l'utile.

*
* *

Une autre organisation, la plus récente, la plus originale à coup sûr, est celle de la classe ménagère de Rueil réalisée par l'initiative privée dans la grande École communale qui compte plus de 500 élèves. La municipalité avait promis à l'Administration la création, après la guerre, d'un cours ménager modèle et l'on sait qu'à Rueil on aime à faire bien ce que l'on fait. Or les hostilités durent... la jeunesse grandit et quitte l'école.... Comme nous exprimions à un zélé et tout dévoué délégué cantonal, les regrets de l'Administration de ne pas voir aboutir tout de suite un projet d'organisation plus modeste, il s'écria : « Eh bien! vous l'aurez votre classe ménagère. Combien vous faut-il? — Mille à douze cents francs. — Je vous les promets. » Avec l'appui du maire, notre actif délégué, M. N... ouvrit une souscription publique auprès des notables de la commune. Peu nombreux furent les souscripteurs, — il y a tant d'œuvres de guerre qui réclament à si juste titre aide et secours! — mais un chèque de mille francs permit à M. N. de remettre, un mois après la conversation rapportée, la bonne somme de 1 400 francs à la directrice de l'école. C'était un beau succès, — mais où trouver un local? Aucune classe n'était disponible. Sur la proposition du maire, le conseil municipal décida de consacrer à l'enseignement ménager tout le logement d'une institutrice adjointe de l'école, situé au rez-de-chaussée, avec cuisine, salle à manger, chambre. La cuisine, trop petite pour conserver sa destination primitive, devint l'office, — la salle à manger fut transformée en cuisine, — la chambre, en salle de couture, pendant la matinée, en salle à manger à l'heure du déjeuner. Le petit appartement ainsi transformé n'a cependant rien de scolaire, il conserve un caractère intime, familial qui a suggéré l'idée de répartir en « familles » les élèves du cours supérieur.

Le premier samedi, la première « famille », qui comme les autres comprend 8 membres, confectionne, dans la matinée, sous la direction de la maîtresse de classe, le repas auquel elle prend part; les

autres cousent sous la direction d'une couturière et la surveillance générale de l'institutrice. Le samedi suivant, la deuxième famille fait la cuisine avec le même menu que la semaine précédente et ainsi de suite jusqu'à ce que le même menu ait été exécuté par toutes les élèves et les tours recommencent. Le travail est réparti de telle sorte que toutes les élèves participent, à tour de rôle, aux différents travaux du ménage comme à la confection des divers plats; ainsi, chacune d'elles, le jour où elle est « monitrice » doit allumer le feu, préparer la soupe; et, pour faire son apprentissage de « maîtresse de maison », c'est elle qui jette partout le dernier coup d'œil; elle a une part de responsabilité dans la mise en ordre de l'appartement. Au tour suivant elle est chargée du dessert et du nettoyage des carreaux, par exemple. Une autre fois, elle prépare les légumes, lave la vaisselle et la cuisine, nettoie le fourneau, etc.

Chaque « famille » a le plaisir d'avoir une « invitée », c'est tantôt une élève du cours complémentaire, tantôt une maîtresse, parfois la directrice; le repas prend ainsi un air de fête, les convives sont pleines d'attentions pour leur hôte. L'une d'elles me racontait dernièrement que c'était elle, la cadette de six enfants qui, pendant les vacances, faisait le ménage, la cuisine tandis que sa mère travaillait tout le jour dans une usine; elle disait la peine qu'elle éprouveit à équilibrer son petit budget, à « boucler la boucle » chaque soir; aussi comme elle appréciait les recettes économiques et les conseils donnés à la classe ménagère! A entendre les précoces petites maîtresses de maison parler de leurs déboires, de la cherté des vivres, à voir leurs yeux s'illuminer de gratitude lorsqu'ils rencontrent ceux de leurs maîtresses dévouées, quelle institutrice ne se sentirait payée de sa peine?

Rueil a la bonne fortune, — trop rare, hélas! — d'être libéralement soutenue dans la voie des initiatives d'ordre pratique par une personne fort généreuse, femme de grand sens et de grand cœur, qui porte le plus vif intérêt à l'éducation morale et sociale des classes ouvrières. De nationalité anglaise, elle se fait un devoir d'aider l'Ecole primaire à remplir sa tâche, à instruire, à moraliser. C'est elle qui fournit, par pièces, les tissus variés que les écolières apprennent à transformer en objets de layette, de lingerie, de vêtements; — c'est à elle que l'école doit de posséder une machine à coudre. Que son exemple soit suivi, que chaque école puisse trouver un appui aussi généreux, aussi éclairé que le sien et la question de l'éducation ménagère sera aisément résolue!

*
* *

Il nous reste à montrer, par l'exemple de Saint-Germain, ce qu'une Municipalité a su réaliser, par ses propres ressources, dans cet ordre d'éducation féminine pratique.

Dans ce petit centre universitaire, fier, à si bon droit, de sa magnifique École normale d'institutrices, de ses deux vastes et splendides

Collèges de jeunes gens et de jeunes filles, l'Administration n'a eu qu'à tracer un programme d'ensemble, à préciser les détails d'organisation, à exprimer ses désirs... la municipalité s'empressa de les exécuter. Parallèlement à un cours complémentaire consacré, dans l'une des deux écoles primaires de la ville, à l'enseignement général et à la préparation aux brevets (cours très prospère avec ses 100 élèves) fut ouvert, dans l'autre école, un cours complémentaire ménager, professionnel et commercial, fin novembre 1911.

Rien n'a été épargné pour doter tous les services du matériel nécessaire; seule, la place commence à manquer, la prospérité croissante de ce cours ayant dépassé rapidement les prévisions les plus optimistes : commencé avec 14 élèves, ce cours en comprend actuellement de 110 à 120. Les frais d'aménagement et d'acquisition du mobilier se sont élévés à 6 200 francs; le traitement des professeurs spéciaux et l'entretien constituent une dépense annuelle de 8 à 10 000 francs mais cette importante mise de fonds est d'un rendement à satisfaire les plus exigeants.

On ne peut qu'admirer l'ordonnance simple et de bon goût qui a présidé à cette installation quand on pénètre dans la grande cuisine-salle à manger de couleur claire, avec sa frise au pochoir où les objets scolaires : petites tables volantes, tableaux de démonstration s'harmonisent tout naturellement avec le mobilier domestique : grandes tables à gaies toiles cirées, étagères avec leurs ustensiles bien rangés, formant le « chœur » décrit par Xénophon, — ses trois fourneaux, symétriquement disposés, autour desquels se groupent, 4 par 4, les élèves et où s'apprêtent simultanément les mets d'un menu identique.

Cet enseignement culinaire collectif est donné avec maîtrise par une jeune normalienne, adjointe chargée de la première année et qui est munie du diplôme d'aptitude à l'Enseignement ménager (ville de Paris) et du certificat d'aptitude à l'Enseignement du travail manuel dans les Écoles normales et les Écoles primaires supérieures.

Ce cours de cuisine est l'un des plus attrayants, il est obligatoire au même titre que l'enseignement général pour toutes les élèves du Cours complémentaire qui se répartissent en deux sections : l'une professionnelle; l'autre, commerciale.

Le cours complémentaire comprend donc :

1° *L'enseignement général*; 2° *l'enseignement ménager* (cuisine, blanchissage, repassage); obligatoires, et en outre l'un des groupes d'enseignements suivants :

A. Section professionnelle : 1° *Cours de modes* (4 h. par semaine); 2° *Coupe et couture* (5 h.); 3° *Lingerie et broderie* (5 h.); 4° *Dessin*, application aux travaux féminins (4 h.).

B. Section commerciale : 1° *Comptabilité* (5 h.); 2° *Sténo-dactylographie* (4 h.); 3° *Anglais* (4 h.).

Voici quelques-uns des résultats obtenus :

Pour les années 1916-1917 et 1917-1918 : En 1917 diplômes de

sténographie : *45* d'écriture, *67* de vitesse (de 80 à 125 mots par minute); en 1918 : *51* d'écriture, *92* de vitesse; — dactylographie : *16* en 1917; *12* en 1918; diplômes de teneur de livres : *21* en 1917, *16* en 1918.

Certificats d'études complémentaires : juillet 1917 : 25 élèves reçues sur 25 présentées; en 1918, 16 reçues sur 16.

Toutes les élèves sortantes qui le désirent sont placées par les soins de l'active et dévouée directrice de l'école. En 1917, 32 élèves ont trouvé des situations de comptables et de sténo-dactylographes avec appointements mensuels de 150 à 250 francs.

En 1918, 12 sont déjà placées dans les mêmes conditions; les autres le seront, dès que leurs vacances, dont elles ont voulu jouir, seront terminées.

A eux seuls, ces chiffres donnent la mesure d'une partie des services rendus par le cours complémentaire ménager de Saint-Germain qui, sans en avoir encore le titre, remplit, à la satisfaction générale, le rôle d'une école primaire supérieure professionnelle.

* * *

La faveur de plus en plus marquée des familles pour les enseignements pratiques nous indiquent la voie à suivre. Retenues deux ou trois années de plus dans nos écoles par l'attrait et l'utilité de ces cours techniques, les jeunes filles y trouvent le double profit d'un complément d'éducation générale et d'un apprentissage professionnel qui leur permet de gagner leur vie selon leurs aptitudes mises à l'essai; elles s'y préparent enfin à remplir avec goût et sûreté leurs devoirs de maîtresses de maison. Nous leur évitons ainsi les longs et fastidieux apprentissages du bureau et de l'atelier si souvent démoralisateurs et, dans la grande banlieue parisienne, les dangers des allées et venues quotidiennes à Paris alors que leur jeunesse et leur inexpérience les défendent mal encore contre les tentations auxquelles elles sont ainsi exposées.

En terminant, remarquons que toutes ces écoles et cours ménagers — et d'autres encore (car je n'ai parlé que de la circonscription de Versailles) — se sont organisés en Seine-et-Oise sans qu'il en coûtât rien à l'État sauf le traitement des deux institutrices chargées de l'enseignement général dans le cours complémentaire ménager de Saint-Germain. Allons donc de l'avant sans attendre tout de la libéralité de l'État; certes, l'éducation des adolescents exige une organisation et une réglementation générales, mais le champ est vaste, il y a place pour toutes les initiatives; elles faciliteront d'ailleurs la tâche du législateur qui pourra mettre à profit toutes les expériences, les échecs aussi bien que les succès.

L. Leloutre,

Inspectrice de l'Enseignement primaire.

Les Méthodes américaines d'Enseignement.

Analyser des *Revues Pédagogiques* américaines, c'est très bien ; retrouver les doctrines qui ont présidé outre-mer à l'orientation de l'enseignement, c'est parfait. Mais pour toucher du doigt les particularités qui séparent l'entraînement des esprits américains de nos disciplines ordinaires, il y a des moyens plus opérants ?

Voici, par exemple, la traduction des questions écrites auxquelles devaient répondre, en mai dernier, les élèves d'une classe (âge moyen : 10 ans) appartenant à l'une des écoles les plus renommées de New-York. Parents ou maîtres verront que l'objet de l'enseignement y est plutôt de développer l'attention et de préparer les esprits à établir des rapports entre les choses et les souvenirs, et pas trop de constituer des ensembles rationnels dans l'esprit des enfants. Procédé qui a ses avantages et ses inconvénients, et qui pourrait être heureusement combiné avec quelques-unes de nos tendances à nous.

FERNAND BALDENSPERGER.
Professeur à la Sorbonne,
en mission à Columbia University, New-York.

Épreuve d'intelligence générale.

1. Décrivez quelques-unes des choses nouvelles qu'on voit à présent dans les rues et le port de New-York.

2. Nommez quelques-unes des cathédrales connues et dites ce que vous en savez. Dessinez un cintre roman, un arc gothique, un cloître, une clef de voûte, un dôme, une flèche gothique.

3. *a*) Pourquoi un cerf-volant s'élève-t-il ?

b) Comment l'eau peut-elle couler de bas en haut ?

c) Pourquoi fait-il plus chaud en été qu'en hiver?

d) Pourquoi avancez-vous votre montre en traversant l'Atlantique?

e) Pourquoi laisse-t-on un intervalle entre les rails de chemin de fer?

4. Décrivez le lilas, l'asphodèle, le narcisse, la violette; dites comment pousse chacune de ces plantes et donnez, pour chacune d'elles, les allusions et attributs poétiques la concernant.

Nommez quelques arbres et arbustes dont les fleurs viennent avant les feuilles.

5. Quels souvenirs évoquent en vous les expressions suivantes:

a) « Un chiffon de papier. »

b) « Lafayette! nous voilà. »

c) « Ils ne passeront pas. »

d) « Safe far democracy. »

e) « Carry on. »

6. Pourquoi est-il bon qu'un garçon joue à des jeux de plein air? Pourquoi vaut-il mieux, pour un garçon, jouer en équipe comme au football, que pour soi comme au tennis? Quand doit-on applaudir à un jeu? Comment prenez-vous votre défaite si vous êtes battu? Pourquoi ne faut-il jamais discuter les résultats proclamés?

7. Nommez cinq des hommes les plus importants à l'heure actuelle dans le monde, et dites pourquoi vous choisissez chacun d'eux.

8. Que savez-vous des auteurs et de l'origine des œuvres suivantes: *La Case de l'oncle Tom? L'Hymne de guerre de la République? La Marseillaise? L'Hymne de Haine? La Bannière étoilée?*

9. Combien de véhicules allant dans des directions variées peuvent se recontrer dans un carrefour de Park Avenue? Décrivez les diverses routes menant aux emplacements des Clubs de Cricket et de Tennis de Staten Island.

10. Dessinez ou décrivez, à votre guise, un chameau, un caméléon, un iceberg, un chimpanzé, du corail, un tank, le casque de tranchée, le Capitole de Washington, un drapeau avec les étoiles de service, les Pyramides d'Égypte.

11. Que savez-vous de la Garde rouge, de la Peste blanche, des Diables bleus, de la Mort noire, du Péril jaune?

Orientation technique des Écoles primaires supérieures[1].

En dépit des circonstances qui retiennent aux armées ou dans les usines de guerre nos professeurs de sciences appliquées et qui interdisent aux constructeurs, absorbés par les demandes du Ministre de l'Armement, de nous livrer toutes les machines-outils dont auraient besoin nos écoles primaires supérieures, celles-ci, obéissant aux suggestions de la circulaire du 1er septembre 1917, accentuent de plus en plus leur orientation professionnelle.

Au cours de l'année scolaire 1917-18, des sections industrielles ont été créées dans les écoles primaires supérieures de garçons d'Ussel, de Nemours, de Villefranche-sur-Saône, de Murat; des sections commerciales dans les écoles supérieures de garçons de Luxeuil, d'Oléron, de Mamers, de Villefranche, dans les écoles primaires supérieures de filles de Vire, Wassy, Clermont-l'Hérault, Limoux, Aix-les-Bains; des cours commerciaux à l'école primaire supérieure de garçons de Thaon-les-Vosges et à l'école primaire supérieure de filles de Villefranche.

En outre, l'enseignement des travaux manuels a été renforcé par des heures supplémentaires à Aix-en-Provence, à Périgueux, à Bayonne, à Gérardmer, à Saint-Pol-sur-Ternoise, à Lillers (garçons); l'enseignement commercial au Havre, à Rouen; l'enseignement ménager dans les écoles primaires supérieures de filles de Decazeville, Rouen, Saulieu, Nice, Orléans, Clermont-Ferrand, Rennes, Chaumont; l'enseignement de la sténo-

1. Note visant l'application de la circulaire du 1er novembre 1917.

dactylographie à Vire, Gourdon, Saint-Julien, Clermont-Ferrand, Lorient, Vernon, Limoux, Aix-les-Bains, Carpentras.

Le vieux dogme d'après lequel une école primaire supérieure ne pouvait enseigner qu'une langue vivante s'effrite. Et, partout où le commerce d'une ville a des relations avec plusieurs pays étrangers, les langues de ces divers pays sont enseignées à nos élèves. C'est ainsi que l'enseignement du russe a été tenté dans quelques écoles de garçons ou de filles, au Havre, à Rouen, à Saint-Étienne, à Besançon, à Caen. C'est ainsi que l'espagnol gagne des ports du Nord en relation avec l'Amérique du Sud (le Havre) et l'anglais des régions touristiques du Sud-Est (Aix-les-Bains).

Peut-être n'a-t-on pas encore fait un effort suffisant pour spécialiser nos écoles. Signalons cependant l'intéressante création d'une section maritime à l'École primaire supérieure de garçons de Marennes.

De même, on peut souhaiter qu'un plus grand nombre d'écoles, installées dans des centres ruraux, cherchent à retenir leurs élèves près de la terre : à cet égard, la jeune école primaire supérieure de garçons de Montmorillon mérite une mention : elle a tenu, dès sa naissance, à posséder des cours spéciaux d'agriculture.

Questions et Discussions.

Les Écoles normales doivent-elles devenir des « Instituts pédagogiques » uniquement chargés de la préparation professionnelle des Instituteurs ?

La réorganisation des Écoles normales est à l'ordre du jour des réformes projetées pour rénover l'enseignement primaire. M. le Ministre a demandé un rapport sur la question aux conseils des professeurs de ces écoles et déjà, quelques idées nettes, échangées de vive voix, ou publiées dans divers bulletins corporatifs, commencent à se dégager. L'une d'elles, par l'importance qu'elle semble prendre, est au centre de la discussion ; acceptée, elle deviendrait le principe auquel on rattacherait la réforme tout entière. « Les Écoles normales, écrit-on, sont d'abord, et avant toute chose, des écoles professionnelles chargées de préparer à une fonction spéciale, celle d'instituteur. Assurément, il faut que nos instituteurs aient reçu, au préalable, une bonne instruction générale. Mais cette instruction est nécessaire en beaucoup d'autres professions [1]. » Ailleurs, sous des formules à peine différentes : on veut des Écoles normales « vraiment professionnelles », ou « davantage professionnelles », c'est toujours la même idée. On voit à quoi elle tend : à faire de l'École normale une sorte d' « Institut pédagogique » où la culture générale ne serait plus représentée que par les études de pédagogie théorique. On se contenterait d'exiger des futurs instituteurs un « minimum de connaissances » pour s'occuper uniquement de leur préparation professionnelle, théorique et pratique.

---

1. J. Chauvin, *La Réforme des Écoles normales. Bulletin de Fontenay-aux-Roses*, juin 1918.

A première vue, l'idée est séduisante.

En la formulant, n'obéit-on pas à cette tendance qui a fait multiplier l'introduction des connaissances usuelles dans les programmes primaires et qui tend à donner à toute éducation un caractère utilitaire ou professionnel? L'évolution sociale n'entraîne-t-elle pas vers une spécialisation toujours plus grande? il faut donc assujettir, croit-on, l'éducation à cette nécessité et donner au plus tôt à l'adolescent les connaissances techniques dont il aura besoin pour sa profession future. Préparer dès l'école, et, à l'école, le plus tôt possible, le professionnel, telle paraît être la formule en vogue.

Cette transformation des Écoles normales est-elle possible, actuellement; est-elle souhaitable, même si on la faisait précéder d'une transformation corrélative des Écoles primaires supérieures; et l'assimilation d'une école normale à une école professionnelle ne demanda-t-elle pas quelques précisions?

Tel est l'objet que l'on se propose ici.

*
* *

Nous pensons qu'il serait infiniment dangereux de se contenter, pour étayer une culture uniquement professionnelle, de la culture générale que possèdent les candidats à l'École normale. Même à ne considérer que l'acquit des connaissances positives, elle est, chez les jeunes gens surtout, notoirement insuffisante. On leur a enseigné trop de choses pour que, en aucune matière, ils possèdent des connaissances suffisamment approfondies. Ce qu'ils savent n'est vraiment qu'un minimum, et souvent quel minimum! En veut-on des exemples? Au dernier concours, des candidats classent la préposition « de » parmi les articles. Une candidate interrogée sur ses lectures met d'emblée un journaliste contemporain [1] parmi les plus grands écrivains du siècle dernier; une autre veut faire une boussole avec un fétu de paille. Encore faut-il ajouter qu'il y a un fonds d'idées générales, des qualités d'esprit, des qualités de méthode qu'il est impossible, avec un enseignement collectif, de faire acquérir avant l'âge de seize ans

1. Gustave Hervé.

à la moyenne des intelligences. Vouloir instituer, sur ce rudiment de culture, un enseignement uniquement professionnel à l'École normale, ce serait préparer des générations d'instituteurs dont le niveau intellectuel, nous le craignons, ne surpasserait guère celui qu'ils devraient faire atteindre à leurs propres élèves.

On objecte, il est vrai, que l'on pourrait, par une prolongation de la scolarité dans les Écoles primaires supérieures, demander aux candidats à l'École normale une culture équivalente à celle qu'atteste aujourd'hui le B. S. Continuons l'évolution commencée par nos prédécesseurs, dit-on; de même qu'ils ont exigé autrefois le B. E. pour entrer à l'École normale, exigeons aujourd'hui le B. S., ou son équivalent, et ne nous occupons plus que de la préparation technique des instituteurs. Est-ce possible? L'obstacle, à notre avis, tient à une trop grande inégalité dans l'organisation actuelle de l'enseignement primaire supérieur.

Nul doute que, dans les grandes villes, les écoles primaires supérieures ne soient à même de donner cette culture générale que l'on désirerait pour les candidats à l'École normale, Institut professionnel. Le personnel y est nombreux, spécialisé et, de plus en plus, pourvu des diplômes requis. On pourrait y organiser, sans trop de difficultés peut-être, une quatrième et même une cinquième année d'études préparatoires à l'École normale. Mais, dans les petites écoles primaires supérieures à personnel réduit, dans les cours complémentaires, comment s'organiserait cette préparation? Voit-on dans une école de 25 élèves une quatrième année pour préparer deux ou trois candidats à l'École normale? Et perd-on de vue que si, dans les écoles primaires supérieures importantes, on trouve des professeurs sortant de Saint-Cloud, dans d'autres, moins importantes, on en trouve qui sortent de l'École normale départementale. Ils sont pleins de bonne volonté, sans doute, mais seraient-ils qualifiés pour donner une culture qui devrait être au niveau de celle-là même qu'ils viennent d'acquérir?

*
* *

Supposons vaincues ces difficultés d'organisation, en obligeant, par exemple, tous les candidats à l'École normale à passer par

l'E. P. S. du chef-lieu — mais ne serait-ce pas tarir le recrutement? — serait-il souhaitable que les Écoles normales ne fussent plus que des écoles d'apprentissage?

Nous sommes adversaires de ce projet, d'abord, parce que, d'une façon générale, nous croyons qu'une véritable éducation « professionnelle » ne se réduit point à un enseignement technique et empirique; et surtout parce qu'il importe de bien voir tout le contenu de cette formule si l'on veut qu'elle synthétise vraiment la préparation de l'instituteur.

Nous pensons qu'il y a une part d'engouement, et, pour tout dire, d'idéologie, dans l'application que l'on prétend faire de ces formules à la mode « éducation professionnelle », « enseignement pratique » « utilitaire », etc., lorsque l'on croit qu'elles commandent de restreindre, dans chaque ordre d'études, les connaissances abstraites et générales au profit des recettes usuelles et empiriques. Poussée aussi loin que d'aucuns le voudraient, cette tendance se résumerait dans la formule suivante: « Ne rien enseigner à l'école qui ne s'apprenne bien mieux et plus aisément dans la vie. » Qui ne voit que les connaissances empiriques tirent leur force, et surtout leur capacité d'adaptation, par conséquent une partie de leur valeur d'utilisation nouvelle, aussi bien des connaissances générales sur lesquelles elles s'appuient que de l'expérience immédiate qu'elles expriment! Des faits éloquents de cette guerre l'attestent et M. F. Pécaut l'a montré dans un récent article[1] : si la France a pu fournir tout à coup, sans longue préparation spéciale, les milliers de spécialistes que réclamaient les armes savantes de son armée et les cadres de son industrie multipliée, c'est parce que « on exerce les élèves, par le calcul et l'étude expérimentale, et on les maintient dans les parties générales et abstraites des sciences, au lieu de les cantonner dans les parties spéciales qui, faites surtout de recettes empiriques, sont, cependant, les seules immédiatement utilisables[1] ».

La véritable éducation professionnelle pratique s'acquiert, non pas à l'école, mais dans la vie, par l'accomplissement du métier; et les facultés d'adaptation d'un individu à une besogne spécia-

1. Félix Pécaut, *La Guerre et les pédagogues. Revue Pédagogique*, mai 1918.

lisée sont en fonction même de la culture générale qu'il a reçue. Le rôle de l'école, en cette matière, ne peut être que d'initiation. Vouloir faire plus, c'est se condamner à l'artifice, à la stérilité des efforts, et c'est perdre irrémédiablement un temps précieux; car la vie qui, dans le domaine de l'expérience et de la pratique quotidienne, est l'institutrice souveraine de l'homme, est impuissante, le plus souvent, à combler les lacunes laissées par l'école.

Pour ces raisons déjà nous pensons que l'École normale doit rester un foyer de culture générale : pour des raisons plus particulières à la profession d'instituteur, nous pensons que cette culture ne saurait être représentée uniquement par les études de pédagogie théorique : étude des doctrines et méthodologie.

Vouloir supprimer les enseignements de culture générale à l'École normale, ou les reléguer au second plan, sous prétexte que, s'il faut que nos instituteurs aient reçu au préalable une bonne instruction », « cette instruction est nécessaire en beaucoup d'autres professions », c'est se reposer sur un parallélisme plus apparent que réel. Ni « quantitativement », ni « qualitativement » surtout, cette instruction générale ne peut être la même pour un instituteur et pour un autre « professionnel ». Si l'on veut faire cette assimilation de l'instituteur à un professionnel et de l'École normale à un institut technique, il faut serrer la question de plus près.

Sans doute, pour former un ingénieur on peut se contenter, sous l'empire de la nécessité, d'un minimum de connaissances générales « désintéressées » telles que philosophie, histoire, littérature. Ces connaissances, en effet, sont sans rapports étroits avec sa profession et elles ont seulement pour objet de faire de lui un citoyen plus éclairé, un individu plus sociable. Mais réduit-on à un minimum, sous prétetxe d'utilitarisme, et parce qu'elles sont nécessaires dans d'autres professions que la sienne, l'étude des mathématiques et de la mécanique générale pour se cantonner dans l'étude du machinisme industriel? Ce sont des études abstraites; elles seraient « désintéressées » pour le médecin qui s'y livrerait, mais non point pour l'ingénieur. Or, l'instruction générale que l'on prétend distraire des programmes de l'École normale, n'est pas plus désintéressée, pour l'instituteur, que l'étude des mathématiques générales pour l'ingénieur.

Elle comprend des études abstraites, comme d'ailleurs les études proprement pédagogiques en comprennent, sans être, pour cela, moins professionnelle que ces dernières. Car on ne peut nier le fait que, pour l'instituteur, la « profession » consiste à transmettre une partie du savoir qu'il a reçu. Est-il indifférent que ce savoir ne soit qu'un « minimum » et ne doit-il pas l'avoir acquis d'une façon particulière, précisément en vue de sa profession? Doit-on enseigner la géographie, par exemple, à un élève-maître comme à un candidat employé des postes ou des contributions indirectes? Et, s'il faut donner à l'enseignement que reçoit le futur instituteur, un caractère propre, professionnel, qui doit être chargé de ce soin? Est-ce l'École primaire supérieure? Pourquoi ne serait-elle pas chargée d'un rôle de préparation analogue en ce qui concerne les diverses professions de chimiste, mécanicien, employé, etc.? Veut-on, en vue de ce rôle, prolonger la scolarité dans les Écoles primaires supérieures, y multiplier les sections spéciales, et faire de ces établissements de petits instituts de technique élémentaire et universelle?

Nous croyons que le rôle de l'École primaire supérieure est de fortifier les rudiments d'instruction que donne l'école élémentaire. Et c'est aux écoles spéciales qu'il appartient de reprendre, d'approfondir, d'orienter, aussi bien dans leurs parties abstraites que dans leurs parties empiriques, quelques-unes de ces connaissances vers la profession future. Le rôle de l'École normale, en particulier, est non seulement d'apprendre à enseigner aux élèves-maîtres mais de leur enseigner d'abord, par la pratique personnelle, comment et par quelles méthodes on s'instruit soi-même, lorsqu'on a la charge d'instruire les autres. Sans cette préparation, professionnelle au premier chef, une préparation purement technique, si bien dirigée, si minutieuse soit-elle, ne saurait suffire à faire de bons maîtres : il leur manquerait cette intelligente compréhension des choses de l'esprit qui, avant même la possession des doctrines et des recettes pédagogiques, est indispensable à un homme dont la mission est d'éveiller des intelligences.

*
* *

Faut-il, de ce qui précède, conclure que nous sommes adversaires de tout changement dans l'organisation des Écoles normales ? Telle n'est pas notre attitude. Nous pensons seulement qu'il serait néfaste de réserver à ces établissements un rôle trop étroitement professionnel et de se contenter, pour les instituteurs futurs d'un « minimum » de culture générale. La réforme projetée devrait au contraire avoir pour objet de donner à nos élèves d'école normale un « maximum » de culture plus solide, plus approfondie. — Le moyen ? Choisir. Choisir dans l'actuel programme touche-à-tout qui comporte vingt-cinq matières d'enseignement, massées sur trois années d'études, celles qui ont la vertu éducative la plus forte — philosophie, langue et littérature française, mathématiques — et les approfondir. — Choisir, périodiquement pour l'histoire et les sciences naturelles, des programmes limitatifs, par « tranches » et non pas se borner à regrouper, sous des rubriques nouvelles, le contenu des anciens programmes. — Enfin, dans le reste, faire des coupes sombres en se demandant, par exemple, s'il est judicieux de consacrer, pendànt deux ans, 8 heures par semaine au dessin et au travail manuel pour former des instituteurs, et si la valeur éducative de ces enseignements est en proportion du temps qu'on y emploie. En somme, éliminer au profit de quelques enseignements de choix et des études personnelles, telle nous paraît être, non pas peut-être la réforme idéale, mais celle qui, sans dépenses nouvelles, est immédiatement réalisable.

A. Mollard,

Professeur à l'École normale de la Haute-Savoie.

En Passant...

... **à l'école maternelle.** — *Une causerie sur le chien avec « un chien pour de vrai ».*

On trouve dans la classe des échantillons intéressants de travaux manuels, un matériel approprié aux exercices (Mme F*** s'est procuré le tout à ses frais). Une causerie sur le chien, divisée en deux séances, captive les enfants : la jeune maîtresse a amené son chien Trick « un chien pour de vrai », disent les bébés, et elle a éveillé sans difficulté l'attention de ses petits élèves : les observations suivent, toujours guidées par l'institutrice, et provoquent une grande animation sans désordre. Pour l'exercice complémentaire, Mme F*** a confectionné de petits chiens en carton, qui, par une heureuse disposition, tiennent debout et dont chaque enfant pourra emporter un exemplaire.

*
* *

... **dans une classe de français** (Cours complémentaires). *Lecture expliquée. — Expliquer un auteur, ce n'est pas le mettre en pièces.*

Mlle X... possède une méthode. Elle lit, non sans agrément, la lettre ou Mme de Sévigné raconte la mort de Turenne. Et, après s'être assurée, par quelques interrogations, que ses élèves ne sont pas sans connaître Mme de Sévigné, elle aborde l'étude du texte. On sent vite qu'elle a, tout prêt, un questionnaire auquel l'auteur doit répondre coûte que coûte. Puisqu'il a voulu décrire une scène, il doit nous dire où et quand elle se passe, et quels personnages y prennent part. En effet, le texte répond à

la question : où? (Turenne se dirige vers une hauteur), à la question : quand? (c'était le samedi, à 2 heures), à la question : qui? (on distingue, dans le récit, outre le personnage principal, « le petit d'Elbœuf », M. d'Hamilton et « un groupe de gens »).

Ces résultats obtenus, Mlle X... croit avoir expliqué la lettre de Mme de Sévigné. Elle est très surprise quand l'inspecteur lui dit qu'elle a oublié l'essentiel! Et pourtant, elle n'a pas montré ce qui fait l'unité du récit; elle n'a pas vu ce que voulait faire Turenne; elle n'a pas vu que toutes les paroles et tous les mouvements des personnages secondaires étaient subordonnés aux intentions du chef.

Quant à savoir quelle émotion la lettre de Mme de Sévigné a produite sur ses élèves, Mlle X... ne s'en soucie pas! Son cas n'est pas isolé. Pour trop de maîtres, expliquer un texte, c'est en énumérer les idées élémentaires, c'est le désarticuler, lui enlever tout ce qui fait son unité, sa force et sa vie. Étrange moyen de former le goût des enfants que de commencer par ôter toute saveur aux plats qu'on leur sert! C'est la méthode inverse qu'il faut employer. Après la lecture du morceau tout entier, demandez quelle est l'impression d'ensemble. Puis examinez le détail, non pour dresser l'inventaire abstrait des données du texte, mais pour relever toutes les beautés particulières, tout ce qui peut confirmer l'impression d'ensemble par une émotion plus précise.

Expliquer, ce n'est pas mettre en pièces; c'est faire comprendre et faire sentir. Or, on ne peut faire comprendre ni faire sentir les détails si l'on ne projette sur eux la lumière de l'idée centrale.

*
* *

... dans une classe de sciences (ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES).

... Je me plains souvent du caractère livresque de l'enseignement donné dans nos écoles, de la répugnance des maîtresses à montrer le lien étroit qui unit à la réalité les connaissances acquises par l'étude du livre ou de la leçon.

Et me voici en présence d'un professeur qui multiplie les expériences (il opère pourtant dans une salle où il n'y a ni gaz,

ni service d'eau, dans une école où il ne dispose que d'appareils et de produits en nombre insuffisant); qui institue des séries d'observations dans la cour ou dans le jardin, suivant les saisons; qui fait faire des problèmes d'application correspondant à des données pratiques, familières aux élèves (le problème corrigé devant moi consiste à évaluer la puissance d'une machine qui monterait de l'eau au dortoir); qui oblige ses élèves, quand il les interroge, à réfléchir, à raisonner; qui s'attache surtout au côté pratique des questions.

Toutes ces constatations sont tellement inattendues que je redoute quelque découverte pénible : on ne m'a montré, sans doute, comme élèves, que des sujets exceptionnels (malgré le niveau élevé des interrogations, l'effort est fourni avec plaisir, les réponses sont intelligentes; quelle différence avec celles que j'entendrai demain, 25 kilomètres plus loin, dans une classe parallèle!); une telle originalité, de telles initiatives doivent amener dans les examens des désastres, provoquer des protestations des familles et des élèves, susciter chez la directrice de la défiance, tout au moins de l'inquiétude.... Mais non, aucune de ces appréhensions n'est justifiée : au brevet, à l'école normale, les succès ont été satisfaisants; les élèves s'intéressent à ce qu'on leur fait faire, et la directrice se félicite de constater chez elles l'éveil de l'esprit scientifique!

Ainsi s'écroule la légende d'après laquelle il serait dangereux pour un professeur d'être personnel, prudent de se laisser guider par un manuel et interdit — quoi qu'en disent les instructions officielles — d'éveiller la curiosité des élèves et de donner à l'enseignement scientifique un caractère expérimental et pratique.

*
* *

... dans une classe de français (ÉCOLES NORMALES). — *Lecture expliquée. — Ne pas remplacer l'explication du texte par un cours sur l'auteur.*

L'emploi du temps prévoit une classe de lecture expliquée.

En réalité, avant d'aborder l'étude des tragédies de Racine inscrites au programme, le professeur a cru bien faire en consa-

crant deux ou trois leçons à des considérations générales sur Racine. Aujourd'hui elle veut montrer l'influence janséniste s'exerçant sur Racine. C'est se méprendre sur le caractère que doit revêtir, à l'École normale, l'enseignement littéraire. Une leçon sur Racine aurait dû suffire (était-elle même indispensable?) pour servir de préface à l'explication des tragédies? On ne saurait accorder trop de temps à la lecture des textes et à leur commentaire précis. On en accordera toujours trop aux généralités.

Échos des Examens.

Au Certificat d'études primaires.

Quelques initiatives.

Les inquiétudes prématurées que la réforme récente du C. E. P. E. avait suscitées dans l'esprit d'un certain nombre de maîtres paraissent s'être dissipées : l'expérience a prouvé que le décret du 19 juillet 1917 n'était pas, comme on l'avait prédit, inapplicable.

Elle a prouvé également que, sans bouleverser les habitudes des maîtres et sans faire régner la terreur dans l'âme des candidats, on pouvait introduire dans notre vie scolaire quelques changements qui sont des progrès.

Une fois de plus, on s'aperçoit que, s'il est d'autant plus aisé de critiquer une réforme et d'en railler certains détails qu'on s'est moins efforcé d'en pénétrer les intentions et la portée, ces critiques et ces railleries sont impuissantes à paralyser les initiatives intelligentes.

Dans l'ensemble du pays, la réforme du C. E. P. E., bien expliquée aux instituteurs et institutrices par leurs Inspecteurs primaires, a été réalisée sans heurts.

Quelques commissions se sont montrées trop rigoureuses, quelques autres se sont laissé guider par leurs vieilles habitudes plutôt que par le nouveau règlement.

Mais à côté de ces contresens regrettables, on doit heureusement signaler mainte initiative prise dans le sens des desseins du Conseil Supérieur.

Le nouveau règlement est assez libéral et assez souple pour permettre ces initiatives. Nous ferons connaître à nos lecteurs celles qu'il nous paraîtrait utile de généraliser.

Horaire de l'examen.

Que n'a-t-on dit sur l'impossibilité de faire tenir en une journée toutes les épreuves du nouvel examen? La verve des chroniqueurs s'est exercée contre la malheureuse administration supérieure qui ignore que les heures n'ont que 60 minutes et que les journées d'examen ne sont pas de plus de 24 heures!

Pourtant, il semble bien que, partout où c'était nécessaire, on a pu renvoyer le soir même, après un examen sérieux, tous les candidats venus le matin. Voici un exemple d'horaire adopté dans une circonscription rurale.

Cet horaire n'est pas exactement calqué sur celui que proposait la circulaire ministérielle du 9 mars 1918. Mais cette circulaire ne fournissait qu'une indication. L'Inspecteur primaire qui a rédigé l'horaire ci-dessous a tenu à allonger légèrement le temps réservé aux épreuves écrites. Il a voulu faire composer les candidats « sans hâte et sans fatigue », « dans le calme ».

Par suite, il leur a octroyé, pour chaque composition 5 minutes de plus que ne l'exigeait le règlement. Il a été obligé par là même de rejeter après déjeuner l'épreuve de dessin et de couture, mais, dès 2 h. 1/2, l'oral commençait. Et comme il avait pris soin de ne convoquer que 25 candidats au maximum par centre, ces 25 candidats — même s'ils étaient tous admissibles — ont pu voir leurs épreuves orales se terminer à 5 heures.

Quatre sous-commissions fonctionnant à la fois pendant 2 h. 1/2 (150 min. $\times$ 4 = 600), chaque candidat a subi 24 minutes d'épreuves, ce qui est l'argument suffisant pour conférer à l'examen un caractère sérieux.

Certes, cet horaire ne pouvait être adopté dans toutes les circonscriptions. Il n'en fournira pas moins des suggestions utiles à maint inspecteur.

HORAIRE DE L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES.

7 h. 1/2	Appel des candidats.	
7 h. 45 à 8 h. 40	Rédaction.	De 8 h. 40 à 10 h. 35 correction de la rédaction (1re sous-commission de 4 membres).
8 h. 40 à 9 h. 30	Orthographe et questions.	
9 h. 30 à 9 h. 40	Récréation.	De 9 h. 30 à 11 h. 30 correction de la dictée (2e sous-commission de 4 membres).
9 h. 40 à 10 h. 35	Arithmétique.	
10 h. 35 à 11 h. 30	Histoire et Géographie ou Sciences.	De 10 h. 35 à 11 h. 30 correction de l'arithmétique (1re sous-commission de 4 membres).

Déjeuner.

1 h. à 2 h.	Dessin ou couture.	Correction de l'épreuve d'histoire ou de sciences (2e sous-commission de 4 membres). Correction de l'écriture (1re sous-commission de 4 membres).
2 h. à 2 h. 1/2	Récréation.	Correction de dessin, couture. Liste des admissibles. } Commission plénière.
2 h. 1/2.	Proclamation des résultats.	

2 h. 1/2 à 5 h.	a) Calcul mental (Procédé Lamartinière. Gymnastique et chant.	1re sous-commission de 2 membres.
	b) Lecture.	2e — —
	c) Récitation.	3e — —
	d) Histoire et géographie.	4e — —
5 h. à 5 h. 1/2	Relevé des notes.	Proclamation des résultats.

Programmes limitatifs.

Pour certaines épreuves nouvelles, plusieurs Inspecteurs d'Académie ou Inspecteurs primaires ont eu l'idée de publier, avant la session, un programme limitatif.

Ce n'est pas que les programmes officiels du cours moyen, qui sont très laconiques, se prêtent aisément à une réduction.

Mais, beaucoup d'Inspecteurs l'ont remarqué, « les manuels scolaires ont détaillé et amplifié ces programmes de telle sorte qu'à vouloir les suivre, les instituteurs donnent un enseignement trop hâtif, peu éducatif, dont il reste trop peu de traces ».

Pour remédier à ce grave inconvénient, certains ont donc, d'accord avec le personnel consulté à ce sujet durant les conférences pédagogiques d'automne 1917, choisi un certain nombre de questions parmi lesquelles devaient être pris les sujets d'histoire ou de géographie, de sciences ou d'hygiène à la session de juin 1918.

Voici la note par laquelle un Inspecteur primaire annonçait à ses collaborateurs cette initiative et la liste des questions qu'il avait choisies cette année en histoire, en géographie et en agriculture.

Liste des questions proposées pour certaines matières.

Observations générales.

Les questions ont été choisies parmi celles que les circonstances actuelles mettent le plus en lumière ou dont l'utilisation pratique paraît la plus immédiate.

Si l'expérience réussit, la collaboration du personnel sera requise pour dresser les listes de l'année suivante. Je prendrai connaissance avec le plus vif intérêt des observations que vous suggéreront le choix des listes, les résultats obtenus, les difficultés restant à vaincre, etc.

L'année présente étant déjà assez avancée, chaque matière ne comporte que vingt-huit questions au plus, à raison d'une par semaine environ.

Très important. Ces questions seront étudiées en classe à l'exclusion de toutes les autres qui seront laissées momentanément dans

l'ombre mais qui pourront figurer à leur tour dans les listes des années suivantes.

Le développement de chaque question ne devra pas dépasser le niveau du cours moyen. La partie qui s'adressera à la mémoire (nomenclature, noms propres) devra être aussi réduite que possible. L'important, c'est d'exposer dans chaque leçon, sans hâte et à l'aide des meilleures méthodes, deux ou trois idées ou faits essentiels, de les faire comprendre et retenir aux élèves.

Histoire.

1. La découverte de l'Amérique, 1492. Christophe Colomb. Les Espagnols au Mexique et au Pérou. Résultats.
2. Lutte de François Ier et de Henri II contre la maison d'Autriche (1515-1559).
3. La Saint-Barthélemy, 1572. État de la France sous les guerres de religion.
4. L'Édit de Nantes. Henri IV et Sully relèvent la France. Mort de Henri IV (1610).
5. Richelieu abaisse les grands et prépare la royauté absolue.
6. L'œuvre de Colbert.
7. La Révocation de l'Édit de Nantes (1685). Les dragonnades. Conséquences.
8. Condé et Turenne. Leurs victoires.
9. Dupleix et Montcalm. Perte de nos colonies. Traité de Paris (1763).
10. Un grand ministre : Turgot.
11. Guerre d'Amérique (1783).
12. Les six grandes provinces.
13. 3 grandes journées : 20 juin, 14 juillet, 4 août 1789.
14. La Terreur. Danton. Robespierre.
15. Les armées de la Révolution. Soldats et généraux. Valmy. Les traités de Bâle (1795).
16. Le général Bonaparte, sa puissance de travail, son génie militaire : la campagne d'Italie (1797).
17. La campagne de Russie et la 6e coalition jusqu'à Leipzig (1813).
18. La conquête de l'Algérie (1830-1848).
19. La Révolution de 1848. Le coup d'État du 2 décembre 1851.
20. La guerre d'Italie (1859).
21. La formation du royaume de Prusse.
22. La guerre franco-allemande jusqu'au 4 septembre 1870.
23. La guerre franco-allemande jusqu'au 29 janvier 1871.
24. La paix de Francfort. La Commune.
25. L'œuvre de Jules Ferry (lois scolaires, conquête du Tonkin.
26-27. La grande guerre. 1914.
28. Chronologie.

Nota. Les dates qui sont inscrites dans la liste ci-dessus et celles-là seules doivent être parfaitement sues.

Géographie.

1. Ma commune (géographie physique, géographie économique).
2. Les Alpes de Provence et particulièrement celles des Basses-Alpes.

3. Les Alpes de Dauphiné et de Savoie.

4. La Durance (régime, cours, affluents, ravages, utilisation).

5. Le Rhône (régime, cours, villes traversées. Le delta du Rhône, La Camargue, sa navigabilité).

6. Les affluents du Rhône.

7. La côte de la Méditerranée.

8. La Provence, climat; grandes villes. Les habitants.

9. La Provence. Productions agricoles et industrielles.

10. Vue d'ensemble de la France.

11. L'Auvergne (montagnes volcaniques).

12. Le Bordelais et les Charentes (régions vinicoles).

13. La Bretagne (Plateaux granitiques. Les Bretons. L'alcoolisme. La grande pêche.

14. Artois, Flandres, Picardie (plaines du Nord).

15. Paris et le bassin de Paris.

16. Nos richesses agricoles.

17. Nos richesses en fer et en houille.

18. Les grandes lignes du chemin de fer P.-L.-M. Rôle des chemins de fer en temps de guerre.

19. Nos villes de plus de 100 000 habitants. Leur situation. La cause de leur prospérité.

20. La Grande-Bretagne (Angleterre, Écosse, Irlande).

21. Le Canada.

22. L'Inde.

23. L'Allemagne.

24. L'Italie.

25. Les États-Unis.

26. Algérie, Tunisie.

27. Le Tonkin.

28. La place de la France dans le monde.

❦

En Loir-et-Cher un procédé ingénieux a été adopté pour l'épreuve écrite d'histoire et de géographie. Chaque candidat a été muni d'un texte (voir le modèle ci-après), auquel il n'a eu qu'à répondre. L'épreuve s'est faite rapidement et la tâche des correcteurs a été très simplifiée.

En général les réponses ont été meilleures pour l'histoire que pour la géographie. On a constaté que beaucoup de candidats sont incapables de situer sur la carte des noms qu'ils connaissent cependant.

La forme donnée à l'épreuve de géographie aura pour effet de généraliser l'usage de la carte murale, de la carte muette surtout, pour la récitation des leçons et l'usage des croquis exécutés par les élèves.

Nom et prénoms. . . . .

Certificat d'études.

I

Géographie.

Écrivez sur la carte le nom de l'ancienne province qu'elle représente. — Nom des trois cours

Histoire.

1° Où Bonaparte est-il né?

2° Citez les deux grandes cam-

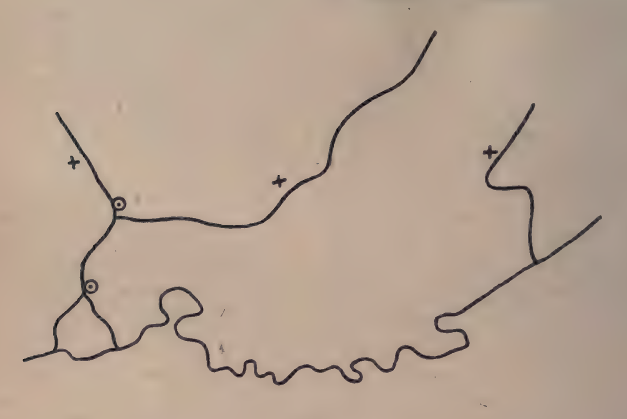
d'eau et des deux villes qui y sont indiquées. — Placez vous-même Nice, Toulon et Marseille. — Indiquez où se trouve la Camargue.

pagnes qu'il a dirigées sous le Directoire.

3° Quel titre a-t-il porté après le coup d'État du 18 Brumaire?

4° Sous quel nom et en quelle année a-t-il été proclamé empereur?

5° Qu'est-il devenu après avoir été vaincu à Waterloo?



II



Placez sur la carte les noms Alsace et Lorraine. — Nom de la chaîne de montagnes et des trois rivières qui y sont indiquées. — Placez vous-même Belfort, Nancy, Strasbourg et Metz.



1° Comment Henri IV est-il devenu roi de France?

2° Contre qui Henri IV a-t-il eu à lutter pour se rendre maître de son royaume?

3° Par quel édit Henri IV a-t-il mis fin aux guerres de religion?

4° Citez le nom du plus grand ministre de Henri IV et dites quelles sont les richesses qu'il a le plus cherché à développer.

5° Comment et en quelle année Henri IV est-il mort?

L'expérience a été satisfaisante. « La plupart des copies ont fourni des réponses convenables, donnant les idées essentielles. Rares furent celles qui renfermaient des erreurs, surtout de ces erreurs grossières qu'on aurait pu redouter. Plusieurs candidats ont été relevés par les notes obtenues dans cette épreuve.

« En outre de cet avantage, déjà estimable, le personnel s'est félicité de pouvoir enseigner ces différentes matières d'une façon plus calme, plus efficace.

« Il reste bien entendu qu'un certain nombre de questions seront changées chaque année, de telle sorte que dans le cycle biennal ou triennal où l'élève de l'école primaire profite le plus de l'enseignement, il ait parcouru la totalité du programme. »

L'auteur de cette tentative en est si satisfait qu'il compte étendre l'an prochain l'expérience à l'arithmétique « où un choix limité de questions permettra aux maîtres de donner un enseignement plus pratique, plus éducatif ».

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Les Initiatives du personnel.

COURS D'ADMINISTRATION

en vue de la préparation des élèves-maîtresses aux fonctions de secrétaire de mairie.

Conformément à la délibération du Conseil général de Seine-et-Oise du 26 septembre 1917 un instituteur a été chargé par l'Inspecteur d'Académie de faire à l'École normale de Saint-Germain-en-Laye un cours d'administration en vue de la préparation des élèves-maîtresses aux fonctions de secrétaire de mairie. Cet enseignement a été donné du 1er décembre à la fin de l'année scolaire les jeudis de 10 à 11 heures.

Un peu sceptiques d'abord, les élèves ont été vite intéressées par le mécanisme administratif qu'elles ignoraient ; elles ont compris le parti qu'elles pourraient tirer de ce nouveau supplément d'instruction, sinon pour le service d'une mairie, au moins pour leur profit personnel. Et puis l'après-guerre ne leur donnera-t-elle pas le droit de vote ? Noblesse oblige. Elles ont pressenti que l'institutrice connaissant l'existence des lois et règlements (insoupçonnés jusqu'alors et que tout Français est censé connaître) pourrait rendre des services et diriger utilement les mères de famille, futures électrices, les veuves de guerre, les éprouvées de la vie.

Le cours portait sur tous les points du programme élaboré par l'Inspecteur d'Académie. Au début, plusieurs conférences ont été consacrées à exposer une méthode de travail, d'exécution de rangement de pièces et archives, etc., destinée à simplifier la besogne en vertu du principe que « l'ordre économise le temps ». Pour chaque partie du cours voici le mode adopté :

1° Sources de documentation : lois, décrets, règlements, arrêtés ou instructions préfectorales.

2° Mode de procéder pour application.

3° Imprimés utiles.

4° Minutes à classer aux archives.

5° Relations avec le public et l'administration.

Ainsi, à titre d'exemple, voici les notes prises par les élèves pour la question :

ASSISTANCE AUX FAMILLES NOMBREUSES.

I. *Documents à consulter.* — Loi du 14 juillet 1913; décret du 1er décembre, circulaire du 14 janvier 1914 : délibération du Conseil municipal (août ou septembre 1913). Toutes ces pièces aux archives, *série 2, Assistance.*

II. *Formalités d'admission : article 1 à 8 de la loi.* — Demande d'admission (imprimé spécial), bulletins de naissance des enfants, extraits de contributions, justifications utiles aux fins d'admission.

III. *Application.* — *a*) Donner récépissé de la demande.

b) Faire établir par le bureau d'assistance une enquête sur la situation du pétitionnaire avec avis de la commission d'assistance et du Maire.

c) Etablir l'état nominatif des chefs de famille proposés pour admission et faire signer par le président de la commission d'assistance.

d) Soumettre tout le dossier à l'avis du Conseil municipal (réunion privée).

e) Envoi à la préfecture (art. 14 à 18).

IV. *Imprimés utiles.* — A charge de la commune (consulter un catalogue de librairie administrative).

V. *Après admission.* — Secours payé mensuellement sur *état* fourni par la préfecture et *bon* établi par le Maire. Dépense à charge partielle de la commune suivant barème (décret 1er décembre 1913) tarif de 5 francs à 7 fr. 50 fixé par le Conseil municipal en 1913 puis 1918. — En cas de rejet : pourvoi et recours. Voir le titre V, articles 20 et suivants de la loi.

Par les soins de la préfecture chaque élève-maîtresse a reçu un jeu d'imprimés afférents au sujet traité, et un exercice pratique a suivi, qui a fixé l'exposé et les notes prises.

Par suite de l'époque tardive du début (décembre au lieu d'octobre) la durée du cours a été réduite à 8 leçons.

Outre les élèves-maîtresses, le cours a été suivi jusqu'aux jours difficiles d'hiver (neige, verglas) par quelques institutrices adjointes de Saint-Germain et environs.

Plus favorisées que les instituteurs (envoyés en « commune » dans « la mairie » de la gestion de laquelle ils ont tout à apprendre) les élèves-maîtresses de 1915-1918 pourront affronter le secrétariat de mairie sans appréhension, surtout lorsque, après quelques années de stage en école urbaine, elles auront pris contact avec la vie. Elles réussiront dans cette fonction nouvelle si on prend soin de les placer dans un milieu *bienveillant*, au service d'un *maire pénétré de ses devoirs et fermement disposé* à fournir à sa collaboratrice le *soutien*

moral et matériel indispensable à une *jeune fille isolée* et livrée à ses propres moyens.

Les élèves-maîtresses alsaciennes à Paris.

La promesse faite par M. le Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts d'admettre les élèves du cours normal de Saint-Amarin à un stage à l'École normale de la Seine a été tenue — et le voyage des futures institutrices a eu lieu du 26 mai au 2 juin.

Nous sommes heureux de publier la meilleure narration de ce voyage, dont le compte rendu a été mis au concours entre les élèves-maîtresses dès leur retour à Saint-Amarin : aucune relation officielle ne saurait être aussi vivante et aussi sincère que ces impressions.

Notre voyage commence par une partie de montagnes russes gigantesque. Le wagonnet, un immense auto-car; la piste, la belle route neuve de Mollau à Massevaux; le décor, les superbes bois de sapins et de hêtres de nos hautes Vosges. Notre esprit cherchait à se faire une idée des merveilles de Paris; des Parisiens, sans doute, se seraient extasiés du monde grandiose que nous avions à traverser jusqu'à Massevaux. De là, encore une heure à résister au tremblement de terre en réduction que nous éprouvons dans notre grand véhicule, et nous voilà déposées, un peu ahuries, en gare de Belfort. Le temps de stabiliser notre esprit ballotté, et il faut monter en wagon, en rapide. Songez quel bonheur pour de petites filles, qui n'ont eu jusqu'ici comme horizon que celui de leur village, et, tout au plus, celui de la si belle mais bien étroite vallée de la Thur! D'ailleurs, pour réhabiliter bien vite une sérieuse normalienne, j'ajoute que le point de vue paysage et géographie entre, pour la plus grande part, dans ma satisfaction de voyager.

Grouper des réalités vues, même rapidement, sous les définitions géographiques un peu vagues; passer, sous les tunnels, d'une zone dans une autre; filer à toute allure à travers les paysages si variés et si différents qui font succéder à la Haute-Saône, avec ses petites villes-marchés, Lure et Vesoul, les calcaires de Bourgogne, les beaux grands villages rapprochés dans les larges vallées; passer, après Langres, dans la Champagne humide, avec ses étangs et ses forêts fangeuses; traverser Troyes et arriver en Champagne crayeuse, dont la vaste plaine monotone, le large horizon, nous fait rêver avec mélancolie aux beautés de la montagne.... Le beau souvenir du matin commence à s'estomper dans la brume, comme au dehors le paysage devient de plus en plus gris, puis sombre tout à fait, si bien que nous sentons tout proche Paris, où nous devons arriver à la nuit. En effet, nous ne tardons pas à y arriver et, machinalement, nous suivons sur le quai la foule, qui, très pressée, semble déjà être prise par la fièvre parisienne. Un accueil d'une bienveillance inexprimable,

qui nous a été réservé par Mme la Directrice de l'École normale, nous tire un peu de notre état de somnolence. Nous nous laissons mener, comme des enfants, à travers la haie des personnes qui attendent l'arrivée des trains. On nous embarque dans des autos légères et, au bout de quelques minutes, à travers les rues presque désertes, nous arrivons à destination. De ce soir-là, je ne me rappelle plus que mon grand sommeil, à la suite duquel je me suis tout de suite liée d'amitié avec ma jolie petite cabine blanche aux rideaux roses, délicieux coin d'intimité dans le vaste dortoir calme.

Le lendemain, la matinée a été consacrée à nous faire visiter notre domicile de passage. Ici, il faut que je me confesse d'une idée préconçue, par laquelle je voyais toute école normale sous les aspects d'une maison froide, austère, où rien ne distrait de l'étude, où rien ne rappelle le foyer que l'on a quitté. Je suis pleine de contrition de ce ridicule préjugé et, pour ne pas trop m'attarder, puisque j'ai tant à raconter, je dirai, tout simplement, que l'internat où nous avons vécu respire l'aisance et le confort. Je dirai surtout que, grâce à la bonté maternelle de Mme la Directrice et de ses collaboratrices, les élèves y mènent une très jolie vie de famille.

Sur la proposition de M. le Directeur de l'Enseignement de la Seine, qui a bien voulu nous témoigner son bienveillant intérêt jusqu'à se déplacer pour nous souhaiter la bienvenue, l'après-midi a été consacré à une promenade au bois de Boulogne. L'idée de nous faire voir l'animation de la grande promenade parisienne le dimanche était excellente. Pour nous, en effet, cette promenade a été du plus grand intérêt. Il est si amusant de voir cette nombreuse foule élégante qui, à pied, en voiture, en auto, descend sans discontinuer, le long de la superbe avenue, vers le bois où tout le monde se disperse, trouve son petit coin tranquille, à l'ombre, où les enfants prennent leurs ébats et où les grands flânent, heureux de se trouver en liberté au grand air!

Ici, on a une impression d'élégance générale. Tout le monde porte la toilette avec aisance. On trouve intéressant d'observer le défilé des robes soit fraîches soit sérieuses et, dans ce défilé sans fin, bien peu de toilettes tapageuses jettent une note discordante.

Comme tout le monde, nous avons flâné tout l'après-midi dans le grand bois où l'homme a adapté les beautés de la nature à son goût de citadin affiné par le contact continuel des chefs-d'œuvre d'une civilisation dont Paris semble être le musée national.

Les lacs, la cascade, Bagatelle et la Roseraie, tout a été vu et goûté. Ravies d'une si belle promenade, en sortant du bois pour prendre le tramway, nous avons fait connaissance avec les bousculades parisiennes. Nous avons trouvé naturel que, dans le métro, on soit entassé, étouffé, écrasé. Nous qui vivons toujours au large, il ne nous a pas paru extraordinaire qu'il faille, ici, se faire tout petit, tout mince. Y a-t-il dans l'air de Paris un microbe spécial qui communique à chacun

ce joli pouvoir d'adaptation, qui fait défaut à bien des gens de province ?

Dans la paix de l'école où les bruits du dehors arrivent doucement amortis, les soirées, délicieusement calmes, ont toujours eu le pouvoir bienfaisant de nous enlever la fatigue de la journée. Aussi, le matin, en nous réveillant ragaillardies, nous nous sentions toutes disposées à entreprendre les plus grandes tournées d'exploration.

Par exemple, surprise désagréable, le lundi matin à 6 heures et demie, un bruit bien connu nous fait dire à toutes : voilà un obus ! Le canon aussi nous salue à Paris. Cela nous peine de savoir à nouveau la capitale atteinte par les angoisses du front, et cela nous fâche de penser que ce stupide contretemps va peut-être bouleverser le programme des sorties. Mais il n'en est heureusement rien et, l'après-midi, nous allons au Trocadéro pour jouir de la belle vue qu'on a du haut de la terrasse.

Nous avons aussi la surprise, et en même temps le grand honneur, de pouvoir parcourir le musée d'architecture comparée sous la direction de M. le Conservateur du Musée lui-même. Si nous avons écouté avec un vif intérêt les explications techniques qu'ils nous a données ; nous ne saurons pas, non plus, oublier ses paroles d'accueil, débordantes d'amour pour l'Alsace.

Nous avons passé la matinée du mercredi, comme d'ailleurs celles de la veille et de l'avant-veille, dans les classes, avec nos compagnes parisiennes. Dans notre vie mouvementée de gens qui veulent voir le plus possible dans un court laps de temps, les heures passées dans l'atmosphère de l'école ont été le meilleur trait d'union entre les élèves de Saint-Amarin et celles de Paris. De nos heures de vie en commun, en classe, au réfectoire, au jardin, il résulte une amitié très profonde, et certainement très durable.

L'après-midi, notre guide dévoué, M. l'inspecteur Fraysse, a bien voulu promener notre petite bande curieuse, infatigable et inlassable puisqu'il s'agissait de voir tant de choses intéressantes. Pour plus de profit, pour plus d'intérêt et de cohésion, notre promenade a été, cette fois-ci, une promenade historique.

C'est Notre-Dame à qui nous avons demandé, en premier lieu, de rendre notre âme sensible au beau. J'ai été élevée à l'ombre d'une fine petite église gothique ; j'ai retrouvé en Notre-Dame une sœur plus belle, plus riche, plus pure et plus grande de l'humble église de petite ville.

Comme dans notre cathédrale de Thann, j'ai ressenti, sous ces voûtes qui cherchent le ciel, le même souffle mystérieux qui entraîne l'âme à la suite des colonnes sveltes dans leur sublime ascension. Mais quelle magie ici, dans le coloris des vitraux et des rosaces. Comme la lumière qui s'y mire fait jouer en nous de vives et claires sensations d'une beauté particulière, sublime et naïve à la fois !

Mais on était en train de démonter l'une des grandes rosaces. J'ai suivi, la gorge un peu serrée, ce travail inspiré par une prudence

qu'on ne saurait trop approuver. Mais j'ai été bouleversée et révoltée de penser qu'ici aussi, il pourrait se produire le même accident que nous redoutons depuis de si longs mois pour notre église de là-bas, si jalousement aimée. Je souhaite de tout cœur que cet odieux canon, dont les obus viennent de si loin, ait derrière lui le plus triste de sa carrière. Je souhaite surtout que Paris, qui tient au cœur de toute la France, et pour sa vie et pour son passé, ne puisse jamais être bombardé autrement que par le canon colossal, triste embusqué aux prouesses malhonnêtes et ridicules.

Etudiantes nous aussi, toutes humbles, toutes petites, nous nous sommes cependant senties vivement attirées vers ce légendaire quartier latin, dont tous ceux qui y ont passé gardent un souvenir heureux. C'est bien ainsi que je voyais la cité des étudiants ; c'est un petit Paris à physionomie caractéristique : il regorge de livres à tel point que l'on a l'impression de se trouver dans une bibliothèque gigantesque.

... Nous avons été à l'Institut ! Il donne lieu à de graves sujets de méditation alors qu'on pense combien l'étude peut mener loin et haut. Ici, c'est l'aboutissement d'un large chemin à l'entrée duquel nous nous tenons, timides.

J'ai été un peu dépitée de nous voir obligées de tourner autour d'un Panthéon fermé. Les grands hommes n'ont rien perdu à ne pas avoir notre visite, mais nous avons perdu à ne pas voir leur temple. Il m'a d'ailleurs paru un peu sombre et triste, et je n'y ai plus pensé en traversant le délicieux jardin du Luxembourg. Je voyais trottiner devant moi, en rêve, le petit écolier d'Anatole France et j'ai envié ce petit bout d'homme qui, dès son enfance, a pu emplir ses yeux de belles formes, de belles perspectives, de grandes œuvres d'art, d'ingénieuses nouveautés.

Notre guide, toujours soucieux de nous faire observer des choses intéressantes, a attiré notre attention sur ce qu'il y a de précieux pour une grande ville à posséder un beau fleuve qui la traverse. Et, en effet, nous avons joui, du Pont-Neuf, d'un panorama idéal, auquel la vie du fleuve donne une âme particulière.

Voici le Louvre, sa colonnade ; Saint-Germain-l'Auxerrois en face ! Ici, en présence de ce qui subsiste de si grandiose du passé, et au souvenir de la lugubre histoire de cette période des guerres de religion, on se rend compte combien l'esprit humain peut aller loin dans le beau et, en même temps, tomber bas dans le mal. Malgré cela, le souvenir de l'histoire donne une âme humaine à cette vaste étendue des chefs-d'œuvre.

Une éblouissante perspective s'ouvre devant nous en sortant de la cour intérieure du Louvre : nous apercevons en effet les Tuileries, la place du Carrousel, la place de la Concorde, et, plus loin encore, les Champs-Elysées. Mais cette conception d'un cadre immense paraît toute naturelle, tant ce qui le constitue dénote de sûr équilibre et de goût délicat. Les bâtiments du temps de Napoléon III contrastent bien

un peu, par leur lourdeur et leur pompe, avec l'élégante silhouette des bâtiments antérieurs. Mais ils ajoutent cependant une note heureuse à cet ensemble si parfait.

Nous avons fait notre pèlerinage à la statue de Strasbourg, et nous nous sommes dit, avec certitude et avec joie, que bientôt l'emblème de la cité française n'évoquera plus une captive, mais une heureuse libérée.

Voici l'église de la Madeleine, le boulevard des Italiens, l'Opéra. Nous voilà en plein dans le Paris luxueux d'aujourd'hui. Le flot des élégants passe sans relâche. Mais, si l'heure nous l'avait permis, je n'aurais pas été fâchée de pouvoir regarder un à un ces riches étalages où Paris montre une autre curiosité : celle de son élégance de mondiale renommée.

Il paraît que, cet après-midi-là, nous avons fait un trajet extraordinaire. Nous n'en avons gardé d'autre impression que de la joie d'avoir vu tant de choses intéressantes, et cela a dissipé notre fatigue. Il en a été de même à la suite de nos deux autres grandes promenades.

La première a débuté par une visite au cimetière du Père-Lachaise. Nous avons été surprises de trouver un Panthéon en plein air, tant sont nombreuses les tombes qui évoquent un illustre disparu, tant on a l'impression de faire ici une sorte de pèlerinage historique. Puis, on nous a conduites jusqu'à la place de la Bastille, à travers des quartiers qui ne rappellent plus en rien l'élégant et brillant Paris du quartier de la Madeleine. Devant la svelte colonne de Juillet, nous avons trouvé l'illustration de la première page de l'histoire de la Révolution ; nous avons cherché à nous représenter, sur cette même place, la massive silhouette de l'ancienne forteresse.

Je me rappelle aussi, avec plaisir, le bon moment de calme tout provincial dont nous avons joui, place des Vosges, tout en faisant défiler dans notre esprit les scènes dont le grand Corneille se fait l'interprète dans sa comédie de la Place Royale.

C'est aussi cet air de grandeur passée que nous avons retrouvé au Palais-Royal. On a peine à se figurer que, dans ce cadre aujourd'hui désert, se trouvait le centre de gravité du Paris révolutionnaire et de la Monarchie de juillet. Belles et impressionnantes leçons sur la rapide et profonde évolution des hommes et des choses.

Maria Urrich,

Élève du cours normal de Saint-Amarin.

(*A suivre.*)

Revue de la Presse.

La campagne des « Compagnons ».
(*L'Opinion.*)

De jeunes universitaires, mobilisés au front, ont trouvé le temps, entre deux combats, d'écrire dans *l'Opinion* des articles enflammés où ils réclament « la réforme totale » de l'enseignement.

A vrai dire, et bien qu'ils s'en défendent, ils ont, jusqu'à présent, plus démoli que bâti. Leur combativité juvénile paraît souvent oublier les efforts tentés — souvent dans le même sens qu'eux — par les générations qui les ont précédés, et ils s'attaquent souvent aux mesures que, suivant leurs propres principes, ils approuveraient s'ils en comprenaient la véritable signification.

La principale de leurs idées positives consiste à préconiser la constitution d'un « ordre intellectuel » d'une corporation universitaire à peu près autonome, maîtresse de ses programmes et de ses méthodes, qui ne tarderait pas à échapper au contrôle de l'État, bien que les « Compagnons » admettent encore la nécessité de ce contrôle. Avouons que nous ne verrions pas sans appréhension naître et croître, à côté de l'État, cette nouvelle Église, si laïque qu'elle puisse être en apparence. Entre le cœur et le cerveau de la nation, il faut qu'il y ait non seulement harmonie accidentelle mais intime union.

Le second principe des « Compagnons » c'est le principe de « l'école unique ». On n'aura rien fait, pensent-ils, tant qu'on n'aura pas décidé que tous les enfants de France recevront la même instruction primaire jusqu'à quatorze ans, bifurqueront ensuite les uns vers l'enseignement secondaire les autres vers l'enseignement professionnel prolongés l'un et l'autre par les Universités et les Instituts techniques. Tout ce qui n'entre pas dans ce cadre très simple doit disparaître : les écoles primaires supérieures doivent se transformer soit en collèges soit en écoles pratiques; les écoles normales doivent envoyer leurs élèves dans les lycées. L'enseignement postscolaire n'a pas de raison d'être et l' « invraisemblable » projet de loi sur l'éducation des adolescents « fait sourire ».

*
* *

Il semble, à lire ces articles, que les « Compagnons » ne connaissent pas très exactement l'organisation de l'enseignement primaire et n'en aient pas exactement compris le rôle. L'enseignement primaire ne leur apparaît que comme un enseignement préparatoire à l'enseignement secondaire ou à l'enseignement technique. Ils ne paraissent

pas se douter que, par la force des choses, des millions d'enfants doivent se contenter, par la faute de la nature, ou par celle de la société, d'une éducation primaire.

Dès lors, sans négliger — bien plus en encourageant — les quelques dizaines de mille qui ont les aptitudes et les ressources nécessaires pour continuer leurs études, l'enseignement primaire doit assurer aux autres un viatique intellectuel et moral suffisant.

La préparation de l'élite, si importante qu'elle soit, n'est cependant, pour l'instituteur, qu'une partie de sa tâche; l'autre partie, non moins importante, consiste à donner à la foule une culture modeste : en ce sens, l'école primaire a sa fin en elle-même.

L'organisation de l'école primaire, avec son complément indispensable, l'école prolongée, doit donc demeurer indépendante de celle des autres ordres d'enseignement. L'école primaire a son rôle spécial à jouer dans la nation et elle doit le conserver. Un plan simple ne répond pas nécessairement à tous les besoins. Un plan harmonieux n'est pas nécessairement un plan simple.

Plus harmonieux que le plan des « Compagnons » — et plus utile — serait celui qui, dans la réorganisation de notre enseignement public, assignerait à chaque rouage sa place déterminée, sa forme spéciale, de telle façon que tous s'engrènent exactement les unes dans les autres et marchent ensemble sans grincements, sans heurts et sans arrêts.

*
* *

Pas plus qu'ils ne comprennent le rôle de l'école primaire, les « Compagnons » ne comprennent celui de l'école normale. C'est, avant tout, une école professionnelle.

Envoyer les élèves-maîtres au lycée, c'est confondre — ce qu'on a cependant la prétention de nettement distinguer — l'enseignement secondaire et l'enseignement professionnel.

Avouons que, sur ce point, la constitution de nos Écoles normales actuelles est responsable de la confusion commise par les « Compagnons ». Les Écoles normales actuelles sont à la fois des écoles secondaires et des écoles professionnelles. Pendant deux ans, on achève la culture générale des élèves-maîtres comme on pouvait le faire dans un lycée; on les prépare à un examen, le brevet supérieur, qui ressemble singulièrement au baccalauréat. Et c'est seulement en troisième année que commence leur préparation à la profession d'instituteur. Là réside pourtant l'essence de l'institution. Sans la troisième année, les Écoles normales n'auraient pas de raison d'être. Et peut-être leur réforme devra-t-elle consister, en doublant le temps qu'elles consacrent à la préparation professionnelle, à justifier doublement leur existence.

Les « Compagnons » n'ont pas dit leur dernier mot. Attendons, pour juger leur plan, qu'ils l'aient complètement développé.

Mais, tout en rendant hommage à leur talent et à leur ardeur, même nous ne pouvons nous empêcher de penser que leurs idées sur l'enseignement primaire auraient gagné à être confrontées de plus près avec les réalités.

A travers les périodiques étrangers.

Suisse romande.

L'Éducateur, 15 juin 1918. — Ce numéro contient une notice biographique sur M. *F. Guex*, ancien directeur des Écoles normales du canton de Vaud et professeur de pédagogie à l'Université de Lausanne, rédacteur en chef pendant dix-huit ans de *L'Éducateur*, décédé le 4 juin dernier après une longue et très douloureuse maladie. Le défunt était connu des lecteurs habituels de la *Revue pédagogique* : nous avons, à cette place même, résumé plus d'un de ses beaux articles et signalé à plusieurs reprises sa remarquable *Histoire de l'instruction et de l'éducation.*

François Guex, né à Escherin-sur-Lutry en 1861, était un de ces primaires qu'une intelligence vive, un grand amour du travail, d'éminentes facultés d'éducateur et une culture étendue et profonde acquise par le labeur de longues années égalent à un moment donné, sans les faire pour cela de tous points semblables à eux, aux produits les plus dignes d'attention de l'enseignement universitaire. Elève de l'École normale de Lausanne, il passa ensuite six mois au « séminaire » de Gotha, puis enseigna quatre ans à Iéna dans une institution privée, « poussant, à l'Université de cette ville, ses études en pédagogie aussi loin qu'il est possible ». En 1883, il fut nommé maître d'allemand à l'École industrielle cantonale. Il fit un nouveau séjour en Allemagne, comme étudiant à l'Université de Berlin, pendant l'hiver 1886-87 ; après quoi il fut appelé à enseigner le français à l'École cantonale de Zurich. « En avril 1890, le Conseil d'État lui confia la direction de l'École normale, le chargea de l'enseignement de l'allemand au Gymnase classique, et l'appela, en qualité de professeur extraordinaire, à la chaire de pédagogie nouvellement créée à l'Université. M. François Guex ne conserva son poste au Gymnase classique que jusqu'en 1894, afin de se donner tout entier à ses élèves de l'École normale et de l'Université. Lorsque la maladie le contraignit, au printemps 1914, à se démettre de ses fonctions de directeur, il comptait trente ans d'enseignement public, dont vingt-

sept dans le canton de Vaud, vingt-quatre à la tête de l'École normale.... Il fit encore pendant deux ans ses cours à l'Université. »

Outre la part considérable que F. Guex prit à l'organisation de l'enseignement primaire et normal dans le canton de Vaud, — part qu'il ne nous est pas possible de décrire, même brièvement, ici, — il ne cessa, au cours de sa belle carrière, de publier de nombreux ouvrages dont les principaux « ont fait connaître son nom bien au delà des limites » de son petit pays; tels, par exemple : *Des recherches phonétiques et de leur application à l'enseignement des langues* (Zurich, 1890), *De l'éducation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire* (1892), *L'instituteur primaire en Suisse* (1896), *Le P. Girard*, de remarquables *Rapports au Conseil fédéral* sur le groupe de l'enseignement populaire aux expositions de Genève (1896) et de Paris (1900), et surtout cette *Histoire de l'instruction et de l'éducation* (1905) qui fut honorée d'une triple souscription par le ministère de l'Instruction publique de France et qui valut à son auteur une mention très honorable décernée par l'Académie des sciences morales et politiques.

Le rédacteur de la notice, M. U. Briod, après avoir précisé l'esprit dans lequel François Guex avait travaillé de toute son intelligence, de tout son cœur et de toutes ses forces à la formation des instituteurs vaudois (« La conception du rôle de l'instituteur qu'avait F. Guex était... des plus élevées. Il voyait dans ce fonctionnaire le serviteur le plus utile du peuple, celui dont le devoir est de créer des caractères plus encore que d'instruire; et il jugeait toute action éducative impossible sans un accord parfait entre l'orientation morale et intellectuelle du corps enseignant et les traditions de la nation qui lui confie ses enfants .. »), se pose la question de savoir *quel fut l'apport de F. Guex dans le domaine des idées.* « Quel fut le pédagogue? » se demande-t-il; « quels furent ses initiateurs spirituels? Quelle place occupe-t-il dans la lignée des hommes d'école contemporains? »

Nous reproduirons textuellement cette partie de la notice, parce qu'elle retrace l'évolution, bien intéressante pour nous, qui amena un disciple convaincu et zélé de la pédagogie allemande à se tourner finalement vers la France, à s'enquérir de « l'œuvre magnifique » accomplie chez nous par les promoteurs de l'école laïque, à la comprendre, à l'aimer, et à se mettre en relation spirituelle de plus en plus intime avec notre propre pensée pédagogique.

« Pour répondre à ces questions comme il convient, nous devons une fois encore nous reporter à l'époque où F. Guex assuma ses lourdes fonctions et même à celle où il poursuivit ses études pédagogiques. En France, la loi Ferry avait à peine commencé à déployer ses effets; l'école populaire de la grande république était bien loin du degré d'avancement que trente années de travail soutenu lui ont procuré aujourd'hui. En Angleterre, l'enseignement secondaire et

supérieur, bien que figé dans des formes quelque peu surannées, restait au bénéfice d'une tradition séculaire; mais l'école primaire n'y était pas encore une institution d'État; et l'on ne parlait guère des méthodes américaines.

« Incontestablement, le degré d'instruction le plus élevé était alors atteint par des pays de langue allemande, qu'il s'agisse de quelques cantons suisses ou des États les plus avancés de l'empire germain. La vague pangermaniste n'avait pas encore menacé de submerger l'univers, ou du moins on n'en soupçonnait ni le danger, ni même l'existence. Au moment où F. Guex poursuivait ses études à Iéna, la petite ville thuringienne était encore l'image à peine grossie de celle qu'avait illustrée Schiller, le citoyen de l'univers. Et quel milieu pour se préparer à la vie active! Une université, centre de toute l'activité locale, une université dans laquelle la religion moniste n'avait pas encore tué l'amour de l'humanité; une université donnant une place d'honneur aux maîtres qui traitaient les questions d'éducation dans leurs détails les plus infimes (car, selon la formule qu'affectionnait F. Guex, rien n'est petit en ces matières); une université mettant à la disposition des étudiants qui se vouaient à l'enseignement une école d'application de tous les degrés, dans laquelle de futurs docteurs des sciences les plus hautes ne croyaient pas déchoir en apprenant à lire à de petits enfants du peuple. Ils croyaient si peu déchoir, qu'ils estimaient au contraire indispensable à leur préparation professionnelle de suivre pas à pas dans leur développement les petits écoliers que des parents confiaient à leur sollicitude.

« Depuis le temps déjà lointain où le pasteur Ziller avait transplanté de Leipzig à Iéna cette institution destinée à propager par l'exemple les idées de Herbart (le professeur de Gœttingue qui, dès le début du XIXe siècle, transposa dans le domaine métaphysique les intuitions de Pestalozzi), l' « Uebungsschule » avait été agréée par le ministère de l'Instruction publique de Weimar; les étudiants affluaient non seulement d'Allemagne, mais de Suisse, de Serbie, de Bulgarie, de Suède, de Finlande et même des États-Unis et du Japon. Au très rigide auteur de l'*Allgemeine Pädagogik* avait succédé Stoy, l'homme d'école dont l'influence sur F. Guex fut la plus considérable. C'est que, selon le témoignage que nous avons recueilli de la bouche même de son disciple vaudois, Stoy avait su dépouiller la doctrine zillerienne de ce qu'elle avait de trop absolu, pour en faire avant tout un principe d'action. Systématiser l'enseignement, sans lui enlever ce qu'il doit avoir de prime-sautier et de vivant; s'en servir pour influencer la personnalité de l'élève, tout en respectant sa nature propre; faire de la communication même du savoir, de la forme qu'elle revêt, un exercice utile de l'esprit; mettre en jeu aussi souvent que possible les sentiments esthétiques et moraux, afin de provoquer la formation d'une individualité consciente de ses devoirs plus encore que de ses droits, telle était en résumé la doctrine

éducative que F. Guex rapporta de Iéna, celle qui mûrit en lui au temps où il enseignait les langues; telle fut celle qu'il s'efforça d'impartir à ses élèves.

« Peut-être notre regretté maître nourrit-il quelques illusions sur la valeur éthique de cette doctrine; peut-être aussi s'attacha-t-il trop, parfois, à son côté purement formel. C'est du moins le reproche que suscita son fameux rapport sur l'*Enseignement éducatif*, présenté au congrès de Genève, en 1896. La doctrine de l'intérêt et de l'aperception, exposée pour la première fois au public scolaire sous une forme systématique, avec ses corollaires herbartiens des étapes de la leçon et de la concentration, ne laissa pas d'effaroucher maints lecteurs et maints auditeurs qui ne s'étaient jamais doutés auparavant que l'enseignement pût être une chose aussi compliquée. Il n'est pas facile, en vérité, d'exposer une doctrine nouvelle ou supposée telle à un public trop habitué à instruire autrui pour admettre qu'on l'instruise à son tour.

« Bien que ce travail ait fait époque dans l'évolution des idées pédagogiques de chez nous, l'influence de F. Guex sur les milieux scolaires romands eût été moindre s'il avait conservé à ses publications ultérieures le caractère strictement doctrinaire de son Rapport de 1896. Mais, depuis qu'il s'était consacré uniquement aux questions d'enseignement, il subit d'autres influences, qui vinrent enrichir, sans les modifier dans leur essence, celles qui s'étaient exercées sur lui en Allemagne. Son enseignement d'une part, la préparation de son *Histoire de l'instruction et de l'éducation* d'autre part, l'avaient mis en contact étroit avec les œuvres des maîtres de la pensée française, Rabelais, Montaigne, Descartes, Rousseau. Il lisait et relisait Montaigne, pour qui il avait une prédilection marquée. Et par-dessus tout il était revenu à Pestalozzi et à Girard. Il fut certainement l'un des hommes d'école suisse qui connut le mieux l'œuvre du philanthrope de Neuhof, l'un de ceux qui l'étudia avec le plus d'amour. Il faut avoir vu ses yeux se mouiller de larmes à la contemplation du portrait de Pestalozzi qui représente avec tant de fidélité la figure tourmentée du « père des orphelins » au moment de sa grande détresse, il faut avoir vu cela, dis-je, pour comprendre tout ce que F. Guex cachait de sensibilité et de cœur sous des dehors quelquefois sceptiques ou même volontiers railleurs.

« Une autre source d'influence se manifesta sur notre regretté maître, lorsqu'il apprit à connaître de plus près l'œuvre magnifique accomplie en France par l'école laïque. Non pas qu'il l'admirât sans réserve; il sentait les faiblesses d'une institution que de cruelles nécessités historiques obligeaient à transplanter sur un sol nouveau l'antique école de France, fille docile de l'Église. Mais le séjour qu'il fit à Paris en 1900 comme délégué du Conseil fédéral à la division scolaire de l'exposition universelle, les relations personnelles qu'il noua avec quelques-uns des représentants les plus en vue du monde

scolaire français, notamment avec F. Buisson, J. Payot et E. Petit, lui ouvrirent des horizons nouveaux et lui firent comprendre et aimer l'école française. Il apprit à voir dans les continuateurs de l'œuvre de Jules Ferry, non point des sectaires farouches et intransigeants, mais des représentants authentiques d'une civilisation très vieille et très libérale. »

C'est en 1899 que F. Guex assuma la direction de *L'Éducateur*, et son évolution était alors à peu près achevée. Ses états de service lui assuraient un ascendant exceptionnel sur ses lecteurs. « Que l'on parcoure (dit encore M. Briod) les nombreux articles qu'il publia au cours des premières années de son activité de rédacteur, que l'on examine l'ensemble des livraisons si riches d'idées que constituent les collections de notre revue romande à cette époque, et l'on se rendra compte de l'importance considérable de l'œuvre accomplie alors par elle. Visiblement, le rédacteur de *L'Éducateur* y poursuit des buts assez divers : tout en remplissant ses devoirs d'informateur, il étudie des questions de pédagogie théorique et pratique, donnant lui-même l'exemple, ou confiant à des collaborateurs formés à son école le soin de développer certains points de son programme, soit dans des articles de fond, soit dans des leçons types ; enfin il cherche à faire de *L'Éducateur* une revue éclectique qui puisse intéresser des lecteurs de l'étranger ; il s'assure un correspondant régulier à Paris, un autre en Belgique, un troisième en Allemagne. »

Qu'il nous soit permis, puisque nous avons été ce « correspondant régulier » pour la France, de rendre ici un hommage personnel de reconnaissance à l'ami dévoué et ingénieux que François Guex fut pour nous et au bien inappréciable qu'il sut nous faire durant la longue période de détresse matérielle et morale que nous eûmes à traverser, depuis août 1914 jusqu'à mars 1917, sous la dure oppression allemande, en territoire français envahi. Nous pensons aussi, remué d'une profonde émotion, à l'ardeur avec laquelle nous savons qu'il a souhaité, au milieu de ses souffrances, la victoire de la justice et du droit, aux alternatives d'angoisse et d'espérance où les péripéties de la guerre le jetaient, lui moribond, et dont sa dernière lettre nous apporta le douloureux écho. Dans cette Suisse romande si noble, si vaillante et si généreuse qui a tout de suite donné son cœur à la France apôtre et martyre de la civilisation, François Guex n'a ni senti ni jugé autrement que ses compatriotes. Sa double culture française et allemande ne pouvait, d'ailleurs, que procurer en lui au sens populaire un surcroît de certitude et de clarté.

H. Mossier.

Musée Pédagogique.

On nous prie d'informer les membres de l'Enseignement public que l'administration de la bibliothèque du Musée pédagogique (41, rue Gay-Lussac, Paris, V^{e}) a procédé dans ces derniers temps à une refonte complète et à la mise au courant de sa section des livres scolaires.

Les membres de l'Enseignement sont invités à examiner les livres *exposés dans la salle de lecture* (tous les jours de la semaine, après-midi de quatorze à dix-sept heures, sauf les congés réguliers).

En particulier, les catégories suivantes viennent d'être mises au point :

Hygiène. — Éducation Physique. — Gymnastique.
Économie domestique. — Enseignement ménager.— Travail Manuel.

La bibliothèque du Musée pédagogique dispose en outre de ressources considérables en livres sur tous sujets pour le prêt à domicile aux membres de l'Enseignement public et aux candidats à certains examens (mêmes jours et mêmes heures que ci-dessus).

Les livres scolaires exposés sont exclus du prêt.

Nous signalerons par contre les livres des sections suivantes, récemment créées, comme pouvant être prêtés aux maîtres et aux maîtresses :

Livres de lecture pour les enfants et adolescents.
Livres concernant les jeux, les jouets et les dessins des enfants.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXIII. N° 11 Novembre.

REVUE
Pédagogique

La Maison des Enfants

et la Méthode d'éducation de Mme Montessori.

La période qui suivra immédiatement la victoire sera marquée par des réformes profondes dans tous les domaines, et dans celui de l'éducation tout particulièrement.

La tâche des éducateurs sera des plus importantes: préparer les jeunes générations à la vie harmonieuse et libre, à la fois idéaliste et pratique, réclamée par la société nouvelle.

Dans les modernes formes d'éducation la culture physique de l'individu tiendra une place importante; elle devra s'associer intimement d'ailleurs à son développement intellectuel et moral; c'est dire que l'éducation des sens, fondement nécessaire de tout développement ultérieur, ainsi que l'avait si nettement affirmé Rousseau, devra prendre à la base de toutes nos études la place qu'on lui

avait longtemps déniée, mais dont on commençait depuis quelques années déjà à reconnaître l'importance.

A ce titre, la méthode de Mme Montessori mérite de retenir l'attention des éducateurs. La créatrice en Italie des *Case dei Bambini* — littéralement les maisons des petits enfants — s'est inspirée à coup sûr des travaux de ses devanciers, notamment de deux savants français; mais elle y a ajouté une large part d'invention et d'innovations heureuses, et elle nous apporte en bien des cas une formule nouvelle et intéressante pour le développement des sens et de l'intelligence de l'enfant.

La doctoresse Montessori est une réformatrice savante. Élève de maîtres illustres en psychologie, de Morselli notamment, elle a professé elle-même plusieurs années durant l'anthropologie comparée à l'Université de Rome. Ses goûts et ses préoccupations la tournèrent bientôt vers l'éducation des enfants anormaux, et c'est à deux précurseurs sur cette matière, deux médecins d'ailleurs, Séguin et Itard — leur souvenir n'est point tombé dans l'oubli — qu'elle alla demander l'initiation scientifique, et le secret de procédés, que depuis elle a très heureusement développés pour l'éducation de petits enfants normaux.

Travailleuse infatigable, lentement elle a échafaudé une théorie nouvelle ou tout au moins renouvelée dans les procédés de l'éducation de la toute première enfance.

Rapporteur écouté de congrès internationaux, elle condensa naguère ses idées dans un copieux ouvrage dont une traduction abrégée a été donnée en français, et dont une traduction complète verra bientôt le jour. Un actif mouvement de propagande marchait parallèlement avec cet exposé d'idées : des écoles Montessori surgissaient un peu

partout et dans des pays fort différents. Les cantons italiens de la Suisse ne tardèrent pas à s'incorporer la méthode, ce qui paraît fort naturel. Ce qui l'est moins, c'est que l'Amérique se l'appropriait à son tour, et j'ai vu des magazines *américains* saluer dans cette méthode l'aurore d'une rénovation pédagogique.

La France ne devait pas rester en arrière; dans notre pays même, d'ardentes propagandistes, après avoir été demander à Rome l'initiation montessorienne, revenaient à Paris et fondaient voilà tantôt huit ans, avenue du Général-Tripier, une école type de la méthode Montessori, que je visitai naguère à ses débuts.

Presque à la même époque l'école alsacienne, toujours ouverte aux tentatives modernes, faisait dans son jardin d'enfants d'inspiration frœbélienne l'essai d'un certain nombre de procédés montessoriens. Vint la guerre, qui détourna vers d'autres objets les préoccupations des penseurs, sans ralentir cependant le zèle des adeptes de la méthode, de plus en plus nombreux surtout chez nos amis d'outre-Atlantique.

L'exode tragique des malheureuses populations belges et françaises du nord, fuyant le barbare envahisseur, devait d'ailleurs bientôt ouvrir un vaste champ à l'activité généreuse des montessoriennes. Tandis que les réfugiés belges créaient à Fontenay-aux-Roses une école du type Montessori, une enthousiaste et généreuse Américaine, miss Mary Cromwell inaugurait au siège du *Secours immédiat* dans l'ancien séminaire de Saint-Sulpice une école montessorienne aujourd'hui en pleine activité. Voulant faire mieux encore pour populariser sur notre sol la méthode qui leur est chère, un certain nombre d'Américaines, dont la secrétaire générale de miss Cromwell a fait don à un certain

nombre de nos écoles d'un matériel montessorien, dont l'essai pourra être tenté avec fruit par les maîtresses expérimentées de nos *maternelles*.

* * *

Une méthode d'éducation qui suscite de si ardentes et si agissantes sympathies ne peut manquer d'attraît pour le psychologue à l'affût des initiatives intéressantes en matière d'éducation, et l'on comprend que me trouvant à Rome dans l'été 1912 j'aie voulu dès ce moment m'instruire des résultats déjà connus à cette époque, et que j'aie désiré entendre exposer de la bouche même de la réformatrice, les idées directrices de la méthode et les résultats qu'elle s'en promet pour l'avenir ; j'aurais par là même la clé de cet engoûment que suscite ordinairement une mode nouvelle bien plus qu'une originale méthode d'éducation. — Si je ne savais déjà que Mme Montessori est une fervente des idées modernes et sous tous les rapports, la vue seule de son vaste et lumineux appartement de la place *Del popolo* à Rome me le révélerait, car la science d'aujourd'hui y règne par les meilleurs apports d'hygiène et de confort. Des baies, largement ouvertes laissent pénétrer à flots l'air et la lumière dans de hautes salles aux revêtements blancs, et qui serviront d'école type de la méthode Montessori ; car la doctoresse n'a point renoncé à ses fonctions d'enseignement, et c'est une véritable pépinière de maîtresses montessoriennes que deviendra sa jolie demeure de la place *Del popolo* ; des enfants et des jeunes filles y seront rassemblés, et ces dernières, grâce à ce petit peuple d'enfants, pourront s'instruire des principes de la méthode, et en organiser elles-mêmes l'application,

partout où l'extension des écoles les réclamera. Toutes arrivent déjà facilement à se placer comme maîtresses, et l'Amérique, à elle seule, leur offre de nombreux débouchés.

Je parcours la gracieuse maison d'enfants, vide en ce moment, ce qui me permet de regarder avec plus de détails le mobilier scolaire nouveau, de même aussi les accessoires d'enseignement, tout personnels à Mme Montessori. L'antique banc a disparu ; symbole de la tyrannie qui condamnait l'enfant à l'immobilité il a fait place à de coquettes petites tables, à de petites chaises basses, légères, maniables, et que l'enfant, de lui-même, peut transporter où il veut, où il a plaisir et intérêt à se trouver. Nous sommes ici dans le domaine de la liberté absolue pour l'enfant, et nous touchons, par cet indice même, à l'un des points essentiels de la doctrine pédagogique de Mme Montessori. Liberté pour l'enfant, aussi grande que possible, de prendre à son gré, et sans un ordre fixé d'avance, les accessoires nombreux et tous ingénieux, que l'on met à sa disposition.... Tous concernent aussi l'éducation des sens, et si toutes les méthodes modernes accordent à ces derniers la plus grande importance dans le développement du tout petit, Mme Montessori fait leur apprentissage sous des formes d'une ingéniosité encore inconnue.

Voici des *Incastri*, ou cadres de bois, dans lesquels sont découpées des formes variées, mais dont chacune ne s'adapte qu'à l'orifice qu'elle doit remplir exactement. Le jeu ou l'exercice, car les deux mots conviennent également, consiste pour le tout petit à remettre la forme, étalée sur sa petite table, dans chacun des cadres correspondants à telle ou telle dimension, grande ou petite, et il s'y exerce d'ailleurs avec un zèle et une attention qui marquent tout l'intérêt que ce grave problème apporte à sa

curiosité. Nulle fatigue n'accompagne un effort qui paraît absorber toute l'attention de l'enfant, et Mme Montessori a vu maints de ses pupilles recommencer jusqu'à vingt fois des essais infructueux, et ce jusqu'à complète réussite. — Voici encore des planchettes, facilement maniables, et sur lesquelles sont fixées des parties d'habillement en grandeur naturelle, chemisettes ou corsets, objets qui se lacent ou se boutonnent, et dont le maniement, s'il habitue l'enfant à une utile coordination de mouvements, le prépare aussi à se servir lui-même pour les premiers besoins de l'existence. Ces deux procédés, à vrai dire, sont de l'invention du médecin français, Séguin qui avait admirablement compris le parti qu'on pouvait en tirer pour des enfants, retardés dans leur développement normal. Mais l'originalité de Mme Montessori consiste à appliquer terme à terme de semblables moyens à l'éducation des enfants normaux, et à marcher dans le même sens par l'invention de procédés analogues, et qui ont fait leurs preuves.

L'éducation du toucher, par exemple, peut s'opérer avec l'aide de la vue, ou mieux encore sans la collaboration de son ordinaire alliée. On met entre les mains de l'enfant un jeu de poids gradués, en bois très léger naturellement, mais dont le rangement normal offre, tout comme celui des *incastri*, d'intéressants petits problèmes à résoudre; encore voici des cubes, toujours en bois, qui forment, par leur disposition un solide édifice, à condition toutefois que chacun d'eux prenne, dans la superposition, la place qui lui convient.

Veut-on maintenant éduquer le toucher seul, et pour lui-même, voici l'ingénieux moyen employé par Mme Montessori dans ses écoles. On met entre les mains de l'enfant des tablettes de bois de forme égale, carrée ou rectangu-

laire, mais d'épaisseur et de poids légèrement différents. L'enfant, les yeux bandés, soupèse plus ou moins longuement, dans cette balance naturelle qu'est la main, les petites tablettes qu'il doit différencier grâce au seul toucher. Plusieurs tas sont formés qui doivent comprendre chacun les tablettes de poids équivalent. L'éducatrice ayant remarqué même que les enfants ambidextres réussissent du premier coup ce petit exercice de difficulté, l'éducation des deux mains est pratiquée par Mme Montessori, grâce au dessin et à d'autres exercices appropriés, et ce n'est pas une des idées les moins fécondes de la méthode.

Mais si le petit expérimentateur, fier des résultats obtenus, peut s'écrier à l'instar d'Émile de Jean-Jacques Rousseau : « Je vois avec mes mains, je n'ai plus besoin d'yeux », il faut lui montrer que le sens de la vue possède sa valeur propre, qui est surtout d'accroître notre discernement des couleurs, et de nous procurer les plus douces peut-être de nos joies esthétiques. — Et voici le dispositif ingénieux adopté par Mme Montessori : Un double jeu de bobines plates est donné à l'enfant. Sur chacune d'elles s'enroule une laine de couleur simple : rouge, bleu, jaune, verte, etc. A la présentation d'une couleur déterminée, tout d'abord l'enfant cherchera dans le jeu des bobines de couleur, la deuxième bobine correspondant exactement à la première. Bientôt on mettra sous ses yeux les couleurs qui se rapprochent et celles qui s'opposent, en lui faisant opérer toujours la même reconnaissance.

Enfin, quand cette gymnastique de la vue aura produit ses effets, des exercices d'assouplissement bien trouvés, viendront affiner le sens de la vue, et lui permettre les plus délicates notations.

Chaque couleur, par exemple, se représentera sur huit

bobines, qui en exprimeront la gamme nuancée. On a conservé, avec raison, un nombre unique; huit bobines pour les couleurs simples, huit bobines pour la dégradation de chaque couleur, et ceci correspond justement au besoin d'unité inné dans le cerveau de l'enfant. Et le tout petit, après quelques essais très fructueux pour son développement, ordonnera bientôt en ordre ascendant et descendant les nuances d'une même couleur, et l'ensemble de ces couleurs ; chacune accompagnée de sa gamme naturelle formera par elle-même un joli carré coloré, très agréable à la vue de l'enfant. Cependant un résultat scientifique est acquis, puisque par jeu, et presque sans s'en apercevoir, un jeune être peut emmagasiner dans sa mémoire huit séries de huit couleurs usuelles, en tout soixante-quatre notations colorées qu'il saura de lui-même reconnaître, classer, différencier.

*
* *

L'obscurité et le silence seront de précieux auxiliaires pour la méthode Montessori. C'est dans une obscurité propice que sera développé le sens de l'ouïe, avec une mise en scène peut-être excessive, bien que les procédés soient bien imaginés pour aiguiser l'ouïe, et l'habituer d'abord à la discrimination des différents bruits et sons; on pourrait se servir de boîtes oblongues remplies d'éléments différents : sable, pierres, limaille de fer, qui exercent aussi l'attention de l'enfant. Une série de petites clochettes graduées et donnant treize sons différents rendra l'oreille du petit attentive à la qualité et à l'harmonie de notations musicales.

Ces exercices réclament naturellement le plus grand

silence de la part des petits assistants ; pour le provoquer, ou pour le maintenir Mme Montessori juge bientôt utile d'y joindre l'obscurité. On ferme les rideaux et les volets dans la salle, les enfants arrivent à retenir leur souffle, de manière à pouvoir percevoir les bruits les plus légers qui traverseront les murailles, et viendront jusqu'à eux, et aussi pour se tenir prêts à répondre au moindre appel de leur nom susurré par la maîtresse à la porte de la salle, ou dans un coin quelconque, où elle se sera rendue elle-même à pas étouffés. Ou bien encore c'est la petite sonnette, dont le son grave ou aigre tintera dans toutes les directions, et les enfants pourront bientôt préciser sans erreur le lieu d'origine du son, ainsi que sa tonalité spéciale.

Mme Montessori attribue d'ailleurs au silence une importance telle qu'elle en fait un jeu ou un exercice très pratiqué dans les écoles montessoriennes.

Avec ou sans obscurité, à un simple geste de la maîtresse, souvent sur l'initiative de l'un des enfants, tout ce petit peuple sait arriver à une rare immobilité, à une suppression presque totale de mouvements, d'autant plus étonnante qu'il s'agit de petits Italiens, dans lesquels coule le sang vif et généreux des races latines. C'est donc, à proprement parler, chez des êtres si jeunes, une singulière maîtrise de soi que Mme Montessori prétend obtenir, mais elle attribue à cet exercice un réel don d'apaisement pour les nerfs trop surmenés des petits citadins. Ce silence absolu et continu, si difficile à pratiquer sans cette gymnastique spéciale, ils pourront se le procurer ensuite à leur gré, et pour le plus grand profit de leur existence entière. Reste à savoir, cependant, si cette contention un peu forcée, et qui contrarie brusquement tout d'abord le tempérament d'enfants naturellement fort vifs, ne pourrait pas,

chez certains d'entre eux, aller à l'encontre du but poursuivi, et provoquer, au contraire, une excessive nervosité.

*
* *

Reconnaissons toutefois qu'à part ces exagérations, que le temps peut-être adoucira, les sens de l'enfant, dans la méthode Montessori, sont l'objet d'un très spécial entraînement, et mieux adaptés que dans nos méthodes actuelles aux sensations multiples et très délicates dont nous sommes en droit de leur demander l'enregistrement. Mais c'est encore aux sens que va revenir le rôle d'initier l'enfant à l'écriture et à la lecture, ces deux portes ouvertes sur le monde de la pensée.

On sait que le Jardin d'enfants, de même que l'École maternelle, répugnent à imposer cette tâche nouvelle aux tout petits.

Mme Montessori affirme que ses pupilles, très développés par l'usage de l'absolue liberté qu'on leur confère, ont exigé de leur maîtresse ce complément à leurs premiers exercices. A dire vrai cette acquisition précoce de la lecture et de l'écriture parait ici toute naturelle; elle prend sa place dans l'enchaînement normal des événements, tant son apparition semble bien préparée par toutes les expériences antérieures.

C'est au toucher que revient l'initiation première de l'écriture, laquelle précédera, quoique de peu, la lecture, parce que l'enfant s'y sera préparé sur le dessin de formes simples. Qu'on mette en effet dans les mains du tout petit un jeu de crayons de couleurs différentes, il ne tardera pas à s'en servir de lui-même dans nombre d'occasions, et

notamment pour tracer avec plus ou moins de netteté et de goût le contour des formes géométriques simples qui se trouvent à sa disposition, celles par exemple qui recouvrent l'orifice des *incastri*, pour qui voilà une heureuse et nouvelle destination.

Bientôt même les plus habiles, par souci d'exactitude, représenteront au centre du carré ou de la circonférence ainsi obtenus, un rond plus ou moins parfait, mais qui témoigne qu'ils ont observé le bouton de bois ou de métal qui retient l'appareil en son milieu ; les plus osés voudront bientôt reproduire le tout à main levée. Le moment est venu, semble-t-il, de mettre à profit leur expérience amusée, et de leur faire découvrir l'écriture.

*
* *

Un matériel très simple est suffisant. C'est un jeu de lettres en relief, découpées dans du papier de verre, et collées sur de petits cadres de carton. L'enfant palpe longuement ces lettres, et à ce contact rugueux, le toucher à qui revient le rôle d'explorateur, gagne de s'instruire copieusement de chacun des détails qui composent la lettre simple ou compliquée choisie par l'enfant lui-même; là encore, en effet, règne la plus entière liberté.

Chaque fois seulement que le petit opérateur prend en mains une quelconque de ces lettres en relief, la maîtresse lui en détaille lentement et distinctement le son; elle l'invitera ensuite et comme contrôle à tendre de lui-même la lettre simple ou complexe, dont on lui prononcera le son à intelligible voix. Quelques semaines, presque jamais davantage, de cet ingénieux exercice, et il est bien rare

que le bambin n'ait pas fait le tour de son alphabet, composé de lettres simples et de diphtongues usuelles. — Alors il reçoit un nouveau jeu. Ce sont des lettres en carton, souple cette fois, rouge pour les voyelles, bleu pour les consonnes. — Chaque lettre peut être posée à plat sur une table, ou sur le tapis du plancher, terrain préféré d'exercices pour le jeune écrivain, parfois même elle peut se tenir debout, grâce à un rebord en carton fixé à son extrémité inférieure. On peut faire ainsi des alignements pareils à des files de soldats rangés en bataille. Quoi qu'il en soit, l'enfant, comme un prote d'imprimerie, compose les mots qui lui plaisent, ceux qui ont souvent frappé ses oreilles, ceux que vous prononcez souvent devant lui, qu'il est heureux, comme par jeu de reproduire après un petit nombre d'exercices; et il étonne souvent les visiteurs par sa facilité à composer, grâce à son petit matériel, des mots même d'apparence compliquée, pourvu qu'on lui en détaille les syllabes composantes, et que l'oreille et l'orthographe se trouvent en harmonie, ce qui est le privilège des langues phonétiques comme l'italien.

Et maintenant, de son cru, l'enfant invente l'écriture.

Les enfants de Mme Montessori rentrés chez eux barbouillaient bientôt de leurs dessins de lettres non seulement les murs de leur demeure, mais encore les objets les plus hétéroclites, qui leur tombaient sous la main. Pour calmer cette fièvre d'écrire, très préjudiciable au mobilier de la famille, il ne s'est agi que de leur mettre entre les mains un bout de craie et une ardoise, ou mieux un crayon et un cahier de papier réglé, et ce cahier se remplit bientôt, en effet, de lettres aux contours précis, et beaucoup plus fermes que ceux que l'on pourrait voir sur les anciens cahiers d'écriture, ce qui s'explique par la longue éducation

des sens, qui est à la base de la méthode, et par la mémoire obscure et tenace, qui s'attache aux habitudes de notre organisme, plus encore qu'à celles de notre intelligence.

Sachant écrire, l'enfant sait lire, mais au premier degré.

Mme Montessori montre ici, fort justement, que tout enfant qui sait lire des lettres, et même des mots nombreux, n'est pas toujours capable de reconnaître ces mêmes mots dans leur groupement en idées, et qu'une élaboration progressive doit toujours lui permettre de désigner nettement la chose, à laquelle le mot correspond, pour former une base solide et indissoluble de connaissances.

Ici encore triomphe une ingéniosité de moyens, qu'il est bon de signaler. — Le principe est de rassembler sous les yeux de l'enfant tous les objets dont la notation lui est connue, qui correspondent à l'état de sa connaissance, ou interviennent pour la préciser. Nos bazars modernes offrent à peu de frais des ressources utilisables, personnages, animaux, mobilier complet de cuisine ou d'appartement.

Quoi de plus simple alors que de procéder ici comme à la loterie, d'enfermer dans un sac un certain nombre de petits billets que l'enfant tirera, développera simplement, et que, fier de sa découverte, il ira triomphalement poser sur l'objet même que le papier désigne.

Si l'on veut pousser jusqu'au bout l'imitation de la loterie, on pourra rendre l'enfant pour toujours, ou pour un moment, propriétaire de l'objet qu'il a si bien su désigner.

Mais ce procédé coûteux n'est même pas nécessaire, et Mme Montessori a pu faire une remarque, digne d'être méditée par nombre de pères, et surtout de mères : l'enfant préfère très vite à l'appât d'une récompense matérielle la satisfaction unique de son appétit de connaître.

Il abandonne bientôt la préoccupation d'un objet à posséder pour la joie, tout intellectuelle cependant, d'épuiser les billets contenus dans son sac, et de constater le nombre des choses qu'il sait, en identifiant rapidement les mots aux objets qu'ils représentent.

Cette joie de la recherche heureuse met l'enfant en goût de faire des découvertes personnelles, et de susciter de lui-même des occasions de s'instruire.

Il écoutera mieux ce qu'il entendra dire, s'informera des épithètes justes qui conviennent à tel ou tel objet, se fera poser des questions et élaborera lentement le travail intérieur, qui bientôt fera éclater au grand jour un acte complet d'intelligence raisonnée.

Un jour le tableau, organe de transmission de pensées entre maîtresse et enfant, se couvre de cette inscription jolie, éclose dans le cœur et sur les lèvres des tout petits : « Combien nous sommes heureux que le jardin soit en fleurs. » La contre-épreuve est facile pour s'assurer que l'enfant pense et sait ce qu'il énonce. La directrice écrit à son tour des phrases simples de ce genre :

« M'aimez-vous? Alors tenez-vous bien tranquilles! »

Elle voit aussitôt que chaque petit assistant lit gravement le membre de phrase à peine tracé, et témoigne par son attitude qu'il en saisit le contenu.

Un second pas a été fait, plus décisif encore, dans la connaissance. Un pont est établi entre la parole et la pensée ; une clé d'or vient d'ouvrir à un jeune cerveau, qui en est tout ébloui, le monde enchanté dans lequel, chaque jour maintenant, il peut faire une nouvelle découverte.

Comme on a procédé naguère pour les mots, on peut introduire dans un sac un certain nombre de phrases, messagères de recommandations ou de mouvements d'ensemble,

que chaque petit lecteur doit accomplir terme à terme, et qui réclament une attention de plus en plus soutenue.

Rien de plus concluant, et de plus curieux aussi, que de voir l'enfant lire consciencieusement la phrase tirée au sort, et s'attacher à remplir dans tout son détail la mission d'importance dont il s'acquitte en petit homme.

Tout cet ensemble, pourtant compliqué, s'accomplit en silence. « Il semblait, dit Mme Montessori, qu'une force émanant de ma personne eût engendré toute cette activité » et elle ajoute fort justement que cette force était l'écriture, que ces petits venaient de découvrir par les mêmes moyens presque que nos pères barbares des premiers âges, et qu'à des siècles de distance ils saluaient comme eux d'un enthousiasme junévil et naïf!

Exercices de calcul, où les chiffres eux aussi sont tirés au sort comme des mots, et composent de petits cortèges amusants; exercices de mesure, grâce à des bâtonnets divisés en parties égales et colorés en bleu et en rouge, pour faciliter des calculs rapides, tel est le complément qu'ajoute Mme Montessori.

*
* *

Ingéniosité pratique, tel semble être en effet le mot d'ordre de cette méthode, et c'est probablement la raison de son succès considérable, paraît-il, dans le *Nouveau monde*.

Les Américains y ont certainement apprécié surtout ce développement précoce, et quelque peu forcé, de la personnalité de l'enfant, et ce respect de sa liberté, obtenu par l'absence de toute contrainte, même dans le jeune âge, ce qui n'est peut-être pas le procédé de toutes les Écoles américaines.

Reste le côté réaliste et individualiste de la méthode, qui semble bien s'adapter à ce que nous connaissons du caractère anglo-saxon.

Et cependant ces mêmes Anglo-Saxons, en faisant aux Jardins d'enfants la fortune que l'on sait, semblent bien ne pas dédaigner ces jeux et ces exercices en commun, dont l'éducatrice italienne a négligé le charme et le profit, et qui sont, au contraire, l'innovation la plus heureuse de l'éducation frœbélienne.

Et alors, il demeure pour eux, comme pour nous, que la méthode Montessori offre une nouvelle matière d'expérimentation pédagogique, et que si tout ne doit pas être accepté d'enthousiasme, bien des exercices qu'elle préconise ont tout ce qu'il faut pour instruire en amusant, et pour développer d'une manière ingénieuse des groupes de petits enfants dans de jolies écoles claires, qui sont leur propriété, et que pour cela on dénomme d'un nom qui chante mieux encore dans la langue italienne :

Case dei Bambini : *Maisons des petits enfants.*

MAURICE WOLFF,
Professeur de psychologie aux Cours de l'Hôtel de Ville.

A la Maternelle.

Visites de propreté. — Les visites de propreté se font mal, un peu partout. La manière d'opérer ne varie guère. Pour la visite la plus importante, celle du matin, dix minutes avant d'entrer en classe, on range les enfants en lignes (ils sont quelquefois 200); l'une des institutrices passe dans les rangs, jette un coup d'œil sur les mains et la frimousse, et envoie au lavabo, un peu au hasard, les bébés qui lui semblent malpropres. Comme on fait du zèle, le jour de l'inspection, le nombre des enfants désignés est toujours assez élevé et l'opération du nettoyage longue et compliquée. Peut-on dire qu'on a fait avec le soin convenable la visite de propreté? A-t-on pu regarder le cou, les oreilles, la tête, le corps et le linge au besoin? Et l'enfant qu'on expédie au lavabo, devant ses camarades, avec des paroles désagréables ou blessantes, qui le font souvent pleurer, est-il le vrai coupable? N'est-ce pas une maman négligente ou pressée qui a expédié trop rapidement la première toilette?

Je conseille un tout autre procédé. Une maîtresse au moins et une femme de service doivent, d'après le règlement, être présentes lors de l'ouverture de l'école. L'institutrice examine les enfants *à mesure qu'ils arrivent;* elle peut alors les inspecter avec soin, un à un, donner des conseils aux plus grands, s'assurer que la femme de service nettoie les plus petits et indique aux grands comment ils doivent s'y prendre pour se laver convenablement. Cette toilette complémentaire se fait alors sans hâte et contribue à donner à l'enfant de bonnes habitudes.

L'inspection de propreté sera, de cette manière, réellement faite; l'enfant malpropre sera réellement nettoyé, l'institutrice

au lieu de l'humilier devant ses camarades pourra lui suggérer le désir d'être propre et lui indiquer le moyen d'y parvenir. Enfin, ayant tout examiné, elle pourra intervenir plus efficacement auprès des mères de famille.

Individualisation du matériel. — Toutes les instructions sur ce point ne sont pas restées sans effet. Dans beaucoup d'écoles chaque enfant possède son petit matériel de classe. Quelques institutrices ont même fait preuve d'une louable initiative : sacs individuels pour l'ardoise et le crayon, coquettement confectionnés et suspendus, — boîtes de constructions, de bûchettes, de perles... soigneusement rangées et à portée de l'enfant, travaux manuels tout à fait personnels.

D'autres maîtresses ont mal interprété les indications données; elles ont cru qu'il suffisait (cela se produit surtout pour les ardoises et les crayons), d'inscrire sur un objet le nom de l'enfant pour individualiser le matériel. Elles n'ont pas compris, par exemple, que le crayon que l'enfant a manipulé, qu'il a sucé souvent, que l'ardoise qu'il a nettoyée (!) avec sa salive ou sa langue (le fait est très fréquent) n'étaient pas individualisés lorsqu'on les mettait en tas sur une planche ou dans une boîte.

Serviettes personnelles de lavabos. — Il y aurait plutôt relâchement sur ce point particulier. Dans beaucoup d'écoles où j'avais trouvé autrefois la serviette personnelle de lavabo, je constate qu'une serviette commune sert à débarbouiller un groupe d'enfants. On propage ainsi les maux d'yeux, les gourmes, les bobos divers et pas mal de maladies contagieuses. Les institutrices invoquent comme circonstance atténuante le bouleversement qui résulte pour leurs écoles des événements actuels. Presque toutes sont maintenant rétablies dans leurs anciens locaux et n'auront plus d'excuse.

Service des cantines. — Je n'insiste pas sur le menu qui est généralement bien compris et pour lequel, le cas échéant, l'inspection obtient facilement les améliorations nécessaires.

Mais l'organisation du service est souvent déplorable :

1° Jamais nous ne nous élèverions assez contre l'usage très fréquent de la batterie de cuisine *émaillée*. Les cantinières la préfèrent à toute autre parce qu'elle est d'un nettoyage très facile et ne demande aucun « récurage »; les directrices laissent

faire, sans se douter que les parcelles d'émail, détachées des casseroles, se confondent avec les aliments, sont avalées par les enfants et produisent les troubles les plus graves : perforations intestinales, appendicite. Il suffit d'examiner les récipients pour se convaincre : A St-B., par exemple, une marmelade de pommes, laissée dans une marmite dont l'émail était complètement brisé, recueillait tous les débris ; sans notre intervention, on allait la servir aux enfants. Je dois dire que presque partout les Municipalités ont bien voulu, sur ma demande, renouveler la batterie de cuisine.

Même remarque pour les gamelles de terre trop fragiles qui s'ébrèchent au moindre choc.

2° On trouve encore, même dans certaines écoles de grandes villes, un réfectoire avec des tables, mais sans chaises, sans bancs. Les enfants mangent debout, sans serviettes, de la façon la plus répugnante, inondant de soupe leurs tabliers de classe et le parquet. Les institutrices n'en sont pas choquées. « Des serviettes, remarque l'une d'elles, mais ils n'en ont pas chez eux ! » L'école, dans l'esprit de pareilles maîtresses, doit donc enraciner les mauvaises habitudes.

Balayage humide. — Il est difficile d'obtenir des institutrices le balayage humide ; je dis des institutrices, car, d'ordinaire, les Municipalités qu'on sollicite accordent la sciure de bois nécessaire et le liquide désinfectant.

Il faut noter que les institutrices confondent à tort le balayage humide, fait avec la sciure de bois légèrement humectée et le balayage précédé d'un arrosage abondant et maladroit, qui salit et pourrit les parquets ; le premier a l'avantage de ramasser les poussières, le second les colle aux lamelles de bois.

Dangers que présentent les poêles sans entourage. — Presque partout mais surtout en Bretagne, j'ai trouvé des poêles installés au milieu des classes ou du préau, sans que le moindre entourage en défende l'accès aux enfants.

Partout les institutrices ont fait à mes observations la même réponse « il n'est jamais arrivé le moindre accident ». Faut-il attendre qu'un malheur se produise ? — Je cite toujours des faits dont j'ai été témoin, il y a plusieurs années : deux fillettes, l'une à G., l'autre à M., ont été brûlées vives, pour s'être

approchées imprudemment d'un poêle de classe qui n'avait pas de grille préservatrice.

Ne pas mesurer l'air aux enfants. — Les inspecteurs et inspectrices doivent s'élever contre la fâcheuse habitude qu'ont prise leurs institutrices maternelles d'enfermer les enfants dans un préau, souvent exigu et trop bien clos, dès l'ouverture de l'école jusqu'à l'entrée en classe. Par des jours de lumineux soleil, j'ai trouvé de pauvres petits confinés dans une salle fermée ; bienheureux étaient-ils lorsque la maîtresse les laissait courir et crier, au lieu de les immobiliser sur des bancs. La surveillance est ainsi plus facile, la maîtresse de service peut tricoter ou écrire à l'aise, en jetant, de temps à autre, un coup d'œil sur le petit troupeau. Mais l'enfant, qui a souvent passé la soirée et la nuit dans un local malsain, trouverait un autre profit à respirer l'air pur et à gambader au dehors, toutes les fois que la température le permet.

La même remarque s'applique aux exercices de gymnastique élémentaire et aux exercices respiratoires qu'il est absurde de diriger dans un local poussiéreux et mal aéré.

Ornementation des classes, tableaux, gravures. — Les institutrices maternelles, sous prétexte « d'orner » leurs salles et d'intéresser les enfants, accumulent sur les murs des tableaux scolaires, des gravures variées, souvent du plus mauvais goût (elles y ajoutent même des cartes de géographie ou de système métrique).

Cette pratique ne répond pas au but qu'on veut atteindre : la classe n'est pas *ornée*, car rien n'est plus antiartistique que les chromos grossiers, les mauvaises gravures de journaux qui sont le fonds de cette décoration. L'intérêt des bébés n'est pas éveillé : au milieu de tout ce chaos, l'œil de l'enfant ne distingue rien. Même s'il a, aux premiers jours de son arrivée à l'école, remarqué l'une des gravures, l'habitude fait qu'il ne trouve plus aucun plaisir à la regarder.

Quelques sujets même sont à proscrire : telle l'image qui représente un enfant fumant un énorme cigare sous l'œil admiratif des gamins qui l'entourent; ou encore cette autre où un garçonnet boit goulûment à la bouteille un vin fabriqué par le donateur du chromo-prospectus.

D'autres gravures donneraient des idées fausses aux petits élèves qui s'aviseraient d'y regarder : la série des tableaux d'animaux qu'on rencontre dans neuf écoles sur dix présente, par exemple, un chat sensiblement plus gros qu'un lion; un aigle beaucoup plus petit qu'un pigeon, un lapin phénoménal à côté d'un cheval microscopique.

En résumé, *l'abus* des gravures et des tableaux muraux n'offre aucun avantage et présente l'inconvénient de préparer un nid à toutes les poussières.

Je conseille, pour orner les salles, *quelques* gravures bien choisies. *en petit nombre,* des frises, ou fabriquées par les enfants (le Nord, l'Aisne, et les Ardennes avaient autrefois fourni d'excellents modèles), ou exécutés par des artistes (quelques écoles décorées de Paris, de Rouen, de Dunkerque, peuvent servir de types). Au point de vue esthétique, cette dernière décoration est évidemment supérieure, mais si elle charme le visiteur qui passe au hasard, elle n'intéresse pas longtemps les petits élèves dont l'attention est émoussée par l'habitude. Les frises sur papier, beaucoup moins artistiques, qu'on peut remplacer à volonté, ont toujours l'attrait de la nouveauté.

Je rappelle aux institutrices que l'un des meilleurs moyens d'orner et d'égayer une classe est d'y introduire des plantes vertes, vivaces, en hiver, des fleurs en été, d'encadrer extérieurement les fenêtres de jolies plantes grimpantes.

Cette décoration a le mérite de ne rien coûter, surtout à la campagne.

Il faut proscrire également l'exposition *permanente* des travaux manuels en papier. Au bout de quelques semaines, les couleurs du papier sont déteintes, les ouvrages sont déchirés, et produisent sur les murs un effet lamentable.

Emploi du temps du jeudi. — L'école maternelle est ouverte le jeudi, mais on n'y fait pas classe; les enfants sont simplement surveillés. Si j'en juge par ce que j'ai vu, cette année encore, le jeudi doit être, pour les maîtresses et les petits élèves, le jour fatigant et ennuyeux par excellence. Du matin au soir, les enfants sont livrés à eux-mêmes, sans occupations, sans distractions prévues, sans vrai repos. On n'imagine pas quel bruit, quel désordre, quel énervement résultent d'un pareil système. Com-

ment l'inspection a-t-elle besoin d'intervenir pour obliger les maîtresses à prévoir un emploi du temps du jeudi qui rendrait leur tâche beaucoup plus facile?

Je propose, pour occuper les heures agréablement, des jeux libres, des jeux dirigés, un récit intéressant, et, toutes les fois que faire se peut, surtout à la campagne, une jolie promenade, assez courte à cause des petits, avec installation de repos dans une prairie, dans un bois, dans une ferme, à l'heure du goûter. J'ai conservé le souvenir d'une de nos excellentes directrices du Nord, qui, avant la guerre, avait réalisé, sur ce point, tout ce que je pouvais souhaiter. Elle avait si bien réussi que *toutes* ses adjointes avaient réclamé comme une faveur de la seconder. Le jeudi était attendu par les enfants avec la plus joyeuse impatience.

Une institutrice intelligente et dévouée peut multiplier les distractions et rendre le jeudi, actuellement insupportable, le jour béni de la semaine.

Enseignement de la lecture. — Malgré des instructions *formelles*, on fait encore dans beaucoup d'écoles, des leçons de lecture (et quelles leçons !) aux élèves qui n'ont pas cinq ans. On pense ainsi gager du temps et passer aux écoles primaires des enfants plus « avancés ». Or, j'ai constaté, à la suite d'expériences sérieusement conduites, qu'un an suffit largement aux maîtresses intelligentes pour donner à leurs petits élèves des notions très convenables de lecture. Ce n'est pas le temps qui manque aux institutrices maternelles pour arriver à un résultat satisfaisant, ce sont les bonnes méthodes et les procédés ingénieux.

Je relève, parmi les conseils que j'ai donnés aux maîtresses, les indications suivantes :

Il importe que chaque maîtresse se trace une méthode *personnelle*, qu'elle ne soit pas, machinalement, asservie à la méthode de lecture qu'elle a trouvée en arrivant dans sa classe ou dont un éditeur lui a vanté les mérites. Qu'elle emprunte à plusieurs auteurs ce qui lui paraît bon, c'est son droit, mais qu'elle en tire une méthode qui sera *sienne*.

Il faut préparer l'enfant à l'enseignement de la lecture, dès la petite section, par des exercices d'articulation, de prononciation, de langage (de bons ouvrages donnent à ce sujet des indications précises : l'enfant de deux à six ans de Mmes Brès et Kergo-

mard; l'apprentissage de la lecture de Mmes Bardot et Joly et tant d'autres analogues). Il n'est pas une institutrice sur cinquante qui se préoccupe de cette préparation, pourtant si importante.

L'usage si fréquent des tableaux imprimés est à condamner. La quantité de lettres, de mots, de phrases qui y sont accumulés disperse l'attention de l'enfant. En tout cas, ces tableaux ne répondent pas à la méthode personnelle que je préconise.

Il est préférable de leur substituer le simple tableau noir où la maîtresse inscrit elle-même, à la craie, dans l'ordre méthodique qu'elle a adopté, les éléments de la leçon quotidienne. Quelques maîtresses ont imaginé des procédés originaux et une combinaison intéressante de la lecture, de l'écriture et du dessin.

Je ne saurais trop recommander l'emploi des *caractères* mobiles. Soit qu'ils servent à la maîtresse, qui les fait manœuvrer sur de grands tableaux, ou cartons préparés à l'avance (ce sont alors des caractères de grande dimension), soit que, beaucoup plus petits, ils soient mis entre les mains des enfants, ces caractères qu'il faut chercher, placer, déplacer rendent la leçon vivante. Je n'ai jamais assisté à un exercice de lecture ennuyeux, là où on en fait usage.

Ces « jeux de lettres mobiles » peuvent être facilement fabriqués par les maîtresses : il suffit d'un peu de temps et d'ingéniosité pour réunir un nombre suffisant d'éléments.

Enseignement de l'écriture. — Essai de substitution du cahier à l'ardoise.

J'ai été plusieurs fois frappée des inconvénients que présente l'usage des ardoises et des crayons durs.

1° Les enfants, quelles que soient l'attention que la maîtresse donne à sa classe et les précautions qu'elle prenne (distribution de tampons, essuyage collectif) ont l'habitude invétérée de cracher sur leur ardoise pour la « nettoyer », de l'essuyer avec leurs doigts ou avec la manche de leur tablier. Quelques-uns la lèchent délibérément. La stricte propreté et l'hygiène en souffrent.

2° Le crayon dur se casse facilement et, presque partout, l'enfant écrit avec un bout de crayon d'un centimètre ou deux. Pour marquer les caractères sur l'ardoise, il doit appuyer fortement; aussi saisit-il ce crayon minuscule de tous ses doigts

crispés. La tenue de la main et des doigts est déplorable.

3° Rien ne reste du travail de l'enfant, aucune comparaison n'est possible; aussi ne prend-il aucun goût à soigner ses exercices d'écriture. Les maîtresses, très rares, qui font usage du cahier (petite dimension) remarquent au contraire que le petit élève, est d'abord enchanté d'en posséder un, et qu'il en prend généralement grand soin.

J'ai proposé à quelques bonnes institutrices de tenter l'expérience, à partir de janvier 1918. Les inspecteurs primaires me feront connaître le résultat. Jusqu'à présent, je ne suis pas encore fixée.

Extraits d'un rapport de Mme Garonne, inspectrice générale des écoles maternelles.

La Mémoire.

(*Réponse à des paradoxes pédagogiques.*)

Dans un précédent numéro de la *Revue Pédagogique,* M. Aubin a présenté une apologie de la « mémoire mécanique et verbale » qui appelle, il me semble, quelques réserves, même après celles que M. Fontaine y a apportées incontinent. Je ne veux pas tirer parti des paradoxes outranciers de l'auteur : « apprendre, c'est à peu près exclusivement apprendre par cœur » (page 106) — « il faut apprendre avant de comprendre » (page 109), — encore que ces formules, soulignées dans le texte même, se présentent avec une allure de défi qui attire naturellement la riposte. Mais je sais bien que le paradoxe est souvent un excellent procédé pour faire passer la vérité en forçant l'attention ; et s'il ne s'agissait que de quelques formules un peu tapageuses, je ne demanderais pas la liberté de présenter ces quelques observations. Mais ce sont les tendances mêmes de l'article qui me paraissent fausses et dangereuses : je crois utile de signaler ces erreurs et ces dangers.

Les points essentiels de la discussion me paraissent les suivants :

1° *On a trop négligé la mémoire, qui est la base de tout savoir positif.* — Observation très juste, si l'on considère les théoriciens de la pédagogie (encore qu'à cet égard, il se soit produit depuis longtemps déjà une réaction assez marquée) ; mais, dans la pratique scolaire, qui pourrait soutenir que la mémoire ait été exagérément sacrifiée? Combien de maîtres qui, tout en condamnant énergiquement dans leurs compositions du certificat d'aptitude pédagogique l'emploi raisonnable de la mémoire, en

font dans leur classe un abus déplorable! Je ne parle ici ni de maîtres excellents, pour qui toute méthode est bonne, parce qu'appliquée intelligemment; — ni non plus des maîtres très médiocres, qui n'obtiendront, avec quelque méthode que ce soit, que de pitoyables résultats; je songe aux maîtres moyens et « honnêtes », à ceux qui sont la grande majorité, et à qui est confiée l'instruction des 9/10 des enfants; l'impression que laissent les inspections dans leurs classes, c'est qu'il y a plutôt appel excessif au mécanisme de la mémoire que souci exagéré du développement de l'intelligence. — A parler net, j'estime que trop souvent les exercices de mémoire, théoriquement condamnés, continuent à exercer pratiquement une souveraineté tyrannique et malfaisante; et je suis navré de penser à l'encouragement que pourraient trouver certains maîtres dans les formules de M. Aubin prises à la lettre et dégagées des atténuations qu'il y apporte de-ci de-là.

2° *C'est la mémoire mécanique et verbale qui est la mémoire réaliste et concrète.* — Quel paradoxe! Le verbal, c'est, par définition, le contraire du concret et du réel; point n'est besoin, à cet effet, de ressusciter la vieille querelle des universaux; ne savons-nous pas tous, d'expérience banale, qu'un enfant qui a appris des mots n'a pas appris des choses, qu'une suite de mots retenus par cœur n'a rien de commun ni avec une suite de raisons s'enchaînant, ni non plus avec une suite ou un ensemble de faits s'engendrant ou s'accompagnant les uns les autres : ce qui est bien pourtant le concret et le réel? Voilà donc « la leçon de choses sans choses », la leçon de choses portant sur des mots, en passe de devenir l'acheminement le plus direct au savoir positif! Je sais bien que telle n'est pas la vraie pensée de M. Aubin; mais telle est la conclusion que pourraient tirer — que tireront, hélas! — de ses paradoxes sur la mémoire verbale ceux qui ne suivront pas les détours de sa pensée, et qui n'auront que trop tendance à trouver sous une plume aussi autorisée la justification de leurs pires défaillances de méthode.

3° *Toute leçon doit se terminer par un résumé appris par cœur, littéralement.* — Conséquence très logique du principe posé. Mais qu'en pensent ceux qui n'ont pas pu entendre sans colère et sans effroi, d'innombrables enfants réciter imperturbablement

des résumés mécaniques, auxquels pour eux se réduit toute leçon? Grammaire, sciences, histoire, géographie, morale, tout est « résumé », c'est-à-dire tout est la répétition machinale d'un texte dicté par le maître, et dont souvent celui qui le récite ne comprend même pas le sens. — Je suis personnellement peu favorable à toute espèce de résumé, parce que l'emploi du résumé favorise trop aisément cette tendance naturelle à l'enfant de transformer toute connaissance en une pure connaissance verbale; mais je reconnais les services que peut rendre le résumé, pourvu que, précisément, on s'efforce d'éviter le verbalisme, pourvu qu'on exige que tout soit bien compris plutôt que répété et qu'on évite dans ce but la récitation purement littérale, qui mène presque fatalement (en fait, sinon en droit) au psittacisme. En vain pensera-t-on éviter cet écueil en éliminant du résumé les formules « abstraites » pour n'y inscrire que des « données concrètes » : encore une fois, un mot n'est jamais une donnée concrète, pour les enfants encore moins que pour nous.

Parlant du « résumé » de morale, M. Aubin l'identifie au « précepte », et, de fait, le « précepte » écrit au tableau, copié et appris par cœur ressemble fort dans la pratique au « résumé » traditionnel. Il y a pourtant entre eux une différence : par le « précepte », on cherche à sortir de la pure répétition verbale, on cherche à susciter chez l'enfant autre chose que la mémoire des mots; on voudrait arriver à associer à ces souvenirs de formules quelque élan de la sensibilité ou quelque résolution de la volonté. Qu'on y réussisse souvent, c'est une autre affaire, et c'est pourquoi, en ce qui me concerne, je n'aime pas beaucoup plus le « précepte » que le « résumé », sauf chez quelques virtuoses du procédé; mais il faut reconnaître que, théoriquement tout au moins, les deux ne se confondent pas, et que, si on a prôné le « précepte », c'est précisément parce qu'on avait reconnu la totale inefficacité du « résumé ». Si le « précepte » n'est que « résumé », il ne vaut pas plus que lui; mais quand le procédé du « précepte » réussit (comme il arrive parfois), il n'en faut pas conclure que le résumé vaut autant, puisque le précepte ne réussit justement que parce qu'il est différent du résumé, et par ce en quoi il en est différent.

4 *L'enfant doit apprendre avant de comprendre*, *parce qu'on*

ne peut pas tout lui expliquer, et parce qu'au surplus, ce qu'il ne comprend pas actuellement, il pourra le comprendre plus tard. — Sans doute on ne peut pas tout expliquer, et il y a des explications qui dépassent l'intelligence actuelle de l'enfant (et peut-être son intelligence future); mais il y a là une équivoque redoutable. Un mathématicien peut se servir d'une table de logarithmes sans l'avoir vérifiée; il fait ainsi confiance à l'auteur de la table; mais, au moment où il emploie cette table, il sait ce que c'est qu'un logarithme, et pourquoi il l'emploie. De même, un enfant pourra user des règles pratiques de la multiplication sans connaître les théorèmes qui les justifient « en raison »; mais encore faut-il que l'enfant sache la signification intrinsèque de ces règles, la valeur des mots qu'il emploie, le sens de l'opération qu'il fait : toutes choses que la récitation littérale de la règle ne lui fera pas connaître, et dont, au contraire, comme l'expérience le montre tous les jours, elle détournera plutôt son attention. Évidemment, on peut dire que, tant qu'il ne connaîtra pas toutes les « raisons » de ces règles, l'enfant ne comprendra pas ce qu'il fait, au sens « plein et fort » du mot « comprendre »; mais, dans ce cas, comme tout se tient, personne ne comprend jamais rien « au sens plein et fort ». J'ai souvenir de certains philosophes anciens — et même modernes — qui prouvaient semblablement que l'esprit humain ne peut jamais rien connaître. Mais je ne pense pas que la résurrectiou de cette dialectique subtile serve beaucoup à la solution du problème de pédagogie pratique qui se pose ici.

En matière de littérature française, il est clair que l'expérience de l'enfant, nécessairement bornée, ne lui permettra pas de donner au texte, même au texte le plus simple, la richesse et la plénitude de sens qu'un adulte cultivé lui donnera; mais en faut-il conclure qu'on pourra faire apprendre aux enfants des textes qu'ils ne comprennent pas? Non pas; ils devront comprendre le texte mis entre leurs mains de la manière et dans la mesure où ils sont capables de les comprendre. Comprendre une idée, c'est évoquer d'autres idées et y intégrer l'idée présente en percevant plus ou moins nettement les rapports divers qui peuvent exister entre elles; naturellement l'enfant n'évoquera que les idées déjà assimilées par lui, ne percevra que les rapports dont il aura déjà

eu l'expérience; mais, s'il fait cela, il aura entièrement compris — à sa mesure — ce qu'il aura lu. Il n'en faut pas demander davantage, mais il faut exiger ce minimum; et ne pas vouloir distinguer ces degrés de compréhension, assimiler la compréhension de l'enfant (imparfaite par rapport à une compréhension plus riche, mais réelle et suffisante, et qui peut être parfaite par rapport au degré actuel des connaissances de l'enfant et du développement de son intelligence) à la récitation mécanique d'une formule verbale incomprise : voilà le paradoxe, — et le paradoxe dangereux.

J. Boucher.

Les Langues dans l'Europe moderne.

Invitons ceux qui tiendraient la philologie pour une science chinoise et morose à ouvrir le livre de M. A. Meillet sur *Les Langues dans l'Europe nouvelle* [1]. On peut risquer l'affirmation qu'ils reconnaitront volontiers leur erreur. Après avoir lu toutes les 350 pages du livre, ils s'émerveilleront de la facilité et de l'agrément de cette lecture, et plus encore de la foule de problèmes importants, de questions toujours vivantes sur lesquels leur attention aura été attirée. Non seulement des questions de pure philologie, mais encore d'histoire de la civilisation, de culture intellectuelle et artistique, de pédagogie et de sociologie. Et comme c'est la guerre, et que « les prétentions nationales exaspérées se sont fondées en grande partie sur des données linguistiques », on y verra envisager sous un certain angle et discuter les problèmes ardents et ardus, des nationalités et de la société des nations. A défaut de solutions que le rôle du savant n'est pas d'apporter, dit M. Meillet, on y trouvera « des conclusions précises » susceptibles d' « éclairer ceux qui ont la charge d'agir ». Une étude de ce genre suppose une somme de connaissances énorme : M. Meillet n'ignore aucun des dialectes parlés en Europe comme en Afrique ou dans les îles océaniennes. Et il « domine ses connaissances », comme il le réclame de tout savant, et c'est pourquoi le flot de son récit peut couler si allègre et si limpide. Quant à la franchise et l'impartialité non moins indispensables, sa propre parole les garantit : « Sans les événements actuels, ce livre n'aurait pas été écrit. Mais il est l'œuvre d'un

---

1. Paris, Payot et C[ie], éditeurs, un vol. in-16, 4 fr. 50.

homme de science, et les idées qui en forment le fond, ne sont pas dues aux circonstances.... La pensée scientifique doit demeurer à l'abri du trouble causé par les événements. On a cherché à ne rien mettre ici à quoi tout savant, même d'une nation ennemie, ne puisse et ne doive souscrire. »

*
* *

Voici le problème. « La situation de l'Europe d'aujourd'hui est paradoxale. » Tandis que la civilisation matérielle, la science, l'art même s'y unifient de plus en plus, que les civilisés se sentent un peu chez eux dans n'importe quelle contrée ayant la civilisation européenne, que la terre semble se rapetisser, les langues qui servent à cette civilisation sont très diverses, « et elles deviennent chaque jour plus nombreuses ». Chaque nation, si petite soit-elle, veut avoir sa langue à elle. « Si une fois prévaut le principe des Alliés que les peuples ont le droit de disposer d'eux-mêmes, la connaissance de vingt langues diverses ne suffira pas pour suivre la civilisation de la seule Europe. » Cette situation durera-t-elle ? La grande guerre, cause de bouleversements si profonds, ne la modifiera-t-elle pas ? Ou bien « les citoyens du monde nouveau qui se crée maintenant dans le sang et les peines », sauront-ils, « sans tyranniser aucune nation, et par le choix libre mais concordant des individus, des groupes sociaux, et des peuples, plier la demi-anarchie linguistique d'aujourd'hui à la discipline qu'imposera la civilisation universelle de demain » ?

Répondre à ces questions nécessite un double examen : de la nature même des langues et des conditions historiques et sociales qui ont provoqué les difficultés actuelles. Une langue n'est pas chose morte : elle est un instrument créé par les hommes pour exprimer pensées et émotions, et participe étroitement à leur vie intérieure. Elle n'est pas immuable, mais son évolution et son destin ne sont pas abandonnés au hasard : les faits historiques et plus encore les faits sociaux les déterminent. On peut prévoir que « l'état politique et social du monde durant le siècle qui a suivi » aura une répercussion sur l'état linguistique, sans qu'il soit possible de la définir exactement dès maintenant. Mais il est

permis d'essayer de la deviner en connaissant les principes du développement des langues jusqu'à présent.

C'est ainsi que procédera M. Meillet, et nous allons essayer ici de le suivre rapidement.

*
* *

M. Meillet énumère d'abord, en donnant les indications les plus récentes de lieu et de nombre, toutes les langues qui se parlent en Europe, depuis celles qui ont une importance mondiale jusqu'à celles qui ne sont employées que par quelques milliers d'individus : langues indo-européennes se subdivisant en plusieurs groupes : celtique, roman ou néo-latin, germanique, albanais, baltique, slave, grec, arménien, indo-iranien; langues non indo-européennes : le basque, le groupe finno-ougrien (Finlande-Hongrie), le turc et quelques idiomes en usage sur le versant nord du Caucase. Et ceci fait, il va, en étudiant la constitution historique et interne de ces langues, nous montrer comment s'est établie la situation que nous observons de nos jours.

Ces langues forment des familles, comme les philologues l'ont constaté. Peut-être même ne sont-elles toutes que des continuations diverses d'une seule et même langue originelle. En l'état actuel des connaissances, la question ne comporte pas de réponse. Elle ne semble pas d'ailleurs d'un grand intérêt pour le problème posé : les parentés entre les langues ne facilitent que dans certaines limites l'étude d'un parler étranger, et surtout elles ne constituent plus un lien entre les hommes qui les parlent.

On associe couramment les notions de langue et de race. Mais à tort : « Qu'on définisse la race par des caractères physiques actuels ou qu'on la définisse par la lignée, — les deux définitions sont possibles — jamais les limites de langues ne concordent d'une manière exacte. » D'ailleurs « il n'y a presque pas une population, qui, au cours de l'histoire, n'ait changé de langue, et souvent plusieurs fois ». De même, s'il est vrai que « la langue est le premier, le plus clair et le plus efficace des caractères par lesquels se distingue une nation » que « là où s'effacent les différences de langues, les différences nationales tendent à s'effacer

aussi », bien des exemples prouvent « qu'une nation n'est pas liée à tel ou tel soutien matériel, et pas même à la langue. Appartenir à une nation est affaire de sentiment et de volonté. » Plus étroits sont les rapports entre la langue et la civilisation d'un groupement d'hommes. « Une langue ne vaut que si elle est l'organe d'une civilisation originale. Cette civilisation n'a pas besoin d'être très étendue, il suffit qu'elle ait une personnalité. Mais il est malaisé de détruire une langue originale de civilisation une fois constituée ». Aussi longtemps qu'un peuple, même vaincu, maintient l'unité de sa culture, il maintient sa langue.

Une étude poussée plus loin de la constitution des langues permettra de mieux apprécier leur valeur et leurs tendances.

Elles se composent d'un fond commun que les circonstances ont diversement modifié. Il y a un « substrat » plus ou moins caché qui, par suite d'accidents divers, a subi des changements plus ou moins profonds. C'est ainsi que sont constitués le français, comme l'anglais, comme l'allemand. Si l'on peut dire que les langues indo-européennes appartiennent à une même famille, la valeur du degré de parenté qu'elles ont entre elles varie à l'infini. Ce qui les caractérise et leur donne leur sens c'est la manière dont elles évoluent par l'effet de deux tendances également puissantes : l'une vers l'unification et l'autre vers la différenciation. « Sans cesse les langues communes s'étendent sur de nouveaux domaines, et sans cesse aussi, elles se brisent en parlers distincts. »

L'extension d'une langue est essentiellement l'œuvre de la civilisation. « Le rôle du langage est de rendre possible les relations entre les hommes. Une langue remplit d'autant mieux « ce rôle qu'elle est parlée, ou du moins comprise par un plus grand nombre d'hommes sur une aire plus vaste ». Les populations qui parlent un idiome trop peu répandu « ne participent pas à la civilisation de leur temps ». « Le progrès de la civilisation a donc pour effet d'obliger des gens qui parlent des langues purement locales à connaître en même temps une langue d'usage plus général. » Toutes les grandes forces collectives de l'État moderne agissent au profit de l'unité : administration, justice, école, armée. « A cette action s'ajoutent l'influence de la langue écrite et celle des affaires ». Et celle aussi des grandes villes où

affluent des habitants de régions très diverses. Les dialectes et patois disparaissent. En France, on peut dire qu' « en l'espace d'un siècle l'unification des parlers au profit du français commun a été un fait presque accompli ». « Ce que l'on observe ainsi en France s'est produit de même, plus ou moins vite, plus ou moins complètement dans les pays de civilisation européenne. » On notera qu'il est rare que l'extension d'une langue provienne d'une contrainte. « On n'impose pas directement une manière de parler.... Pour triompher, il faut qu'une langue commune apparaisse comme le beau langage », comme l'instrument d'une civilisation supérieure, ainsi qu'il advint jadis en Gaule du latin et du germanique.

Mais « l'unité linguistique est un idéal vers lequel on tend, mais qu'on n'atteint pas ». D'autres forces poussent à la différenciation. Une population qui apprend une langue nouvelle n'en saisit pas toutes les finesses et la déforme. Elle n'est pas homogène et la différence entre les sujets entraîne des différences de parler. Des altérations qui atteignent certains éléments de la langue ont souvent de grandes conséquences pour l'ensemble du système. « Si la tendance au régionalisme qui existe depuis quelques années en France venait à triompher, les français régionaux pourraient devenir sensiblement différents les uns des autres, et il en résulterait, pour l'unité de la langue, un danger. » D'autres causes de différenciation sont : les classes sociales, les groupements professionnels, sportifs ou autres. Le mouvement aboutit « à faire d'une langue commune un groupe de dialectes distincts, puis des langues vraiment différentes, dont finalement on n'aperçoit même plus les ressemblances ».

Assurément il existait bien des langues savantes qui viennent se superposer à eux. « Ce sont les langues des élites intellectuelles qui conservent les doctrines acquises dans chaque groupe de l'humanité, qui posent des idées nouvelles, qui transmettent la science et qui la font avancer.... Leur influence linguistique est immense. » Longtemps le latin a joué ce rôle pour la civilisation européenne. En Orient et en Extrême-Orient certaines langues remplissent encore la même fonction. Mais en Europe le latin ne sert plus et ne servira plus de langue commune. Il n'a été remplacé par aucune autre. « Et l'Europe actuelle appartient aux langues nationales. »

*
* *

Ce sont elles que M. Meillet étudie maintenant à tour de rôle. Il serait vain de vouloir analyser de tels chapitres ; il est nécessaire, si l'on veut se rendre compte des possibilités comme des difficultés d'un mouvement vers l'unification, de lire en entier les pages consacrées au français littéraire, aux langues littéraires en Occident, aux langues nationales de l'Europe orientale, en Autriche-Hongrie, dans la presqu'île des Balkans, dans l'ancien Empire russe, et enfin aux langues nationales dans l'Europe occidentale. Tout au plus peut-on signaler ici des aperçus qui ont paru les plus frappants parmi tous ceux que M. Meillet a répandus comme à profusion.

Sur le français et la crise qu'il traverse : « La langue commune française est une langue traditionnelle, littéraire, aristocratique, et qui ne peut être maniée d'une manière courante que par des personnes ayant un degré très élevé de culture.... La « crise du « français » dont on s'est plaint dans les dernières années n'est pas nouvelle. Il a toujours été difficile d'écrire le français littéraire, qui, dans sa forme fixée, n'a jamais été que la langue de très peu de gens et qui n'est aujourd'hui la langue parlée de personne. »

En Autriche-Hongrie, toutes les langues employées sont des langues écrites. « Chacune prétend exprimer la culture propre d'une nation. Des populations de langues diverses habitent les mêmes régions ; et l'on ne saurait leur donner satisfaction en découpant, d'une manière si ingénieuse et si compliquée que ce soit, des territoires où dominerait chaque langue. » « Chacune des nations de l'Empire prétend avoir sa langue, et il n'y a pas de principe au nom duquel on puisse refuser à l'une de ces nations ce qu'ont obtenu les Magyars. »

« Pour l'avenir des langues slaves, la question de l'unité de langue commune est grave. » Seul de toutes les langues slaves, « le russe peut constituer, en face de l'allemand une masse assez imposante pour balancer, l'importance de l'allemand ». Imposé dans tout l'ancien Empire par la bureaucratie centralisatrice, « il

devenait l'une des langues principales de l'Europe ». Mais depuis.... « le morcellement politique menace de provoquer un trouble pareil de l'état linguistique. » « Les progrès du russe seront arrêtés tant que la Russie n'aura pas retrouvé son ordre et son unité. »

*
* *

C'est donc à la multiplicité des langues nationales qu'a abouti l'évolution linguistique. Véritable émiettement qui contraste étrangement avec l'internatiolisation de la vie civilisée, et cause uneg êne croissante. Il reste à examiner les moyens propres à y parer, ceux que l'on a déjà expérimentés et ceux que l'on pourrait tenter dans l'avenir, en envisageant à la fois les besoins pratiques et la culture supérieure qui les fait naître.

« Le seul moyen efficace qu'on ait employé jusqu'ici est celui d'une langue seconde. Les sujets qui ont pour langue nationale une langue peu connue au dehors recourent à l'une des grandes langues de civilisation répandues depuis longtemps. Le français, l'anglais, l'allemand ont été employés à cet effet. » Quelle est au juste leur situation et dans quelle mesure leur étude continue-t-elle à rester utile ou nécessaire ?

« Malgré ses mérites de précision et de clarté, malgré son élégance — et à cause de son élégance même — le français qui garde une part de son ancien prestige, rencontre beaucoup de résistances, et son rôle de langue commune de civilisation ne grandit plus. Il a reculé même sur certains points. » Màis nul ne met en doute sa valeur éminente pour la culture universelle. Au cours du XIXe siècle, l'allemand a aussi perdu du terrain; mais ce fut moins par suite d'un manque d'activité des Allemands ou d'un repli de l'Allemagne sur elle-même que par suite du réveil des nationalités. En outre : « l'allemand n'est pas une langue séduisante et il est d'un apprentissage difficile; la pensée allemande se complaît dans l'abstraction et la classification, en même temps que la nation est âprement réaliste ». L'esprit nationaliste des Teutons leur a été funeste. « Néanmoins la connaissance de l'allemand s'impose à tous les hommes qui veulent

être cultivés.... Ne pas savoir l'allemand c'est presque toujours renoncer à être au niveau de la science et de la technique de son temps. » « Par son extension, l'anglais est la plus mondiale des langues civilisées. Envisagé en lui-même, l'anglais a le mérite d'être d'un type grammatical simple et régulier. » Son apprentissage sans être pénible, est compliqué par des difficultés de prononciation, de graphie, et les tournures idiomatiques. Mais la littérature anglaise est l'une des plus belles du monde moderne, et guère plus que des ouvrages allemands, on ne peut se passer des ouvrages techniques publiés en anglais. Au total, « en l'état actuel du monde, un civilisé doit être maître au moins du français, de l'allemand et de l'anglais ».

Cependant cette connaissance n'est qu'un palliatif au mal qu'est la diversité des langues dans le monde civilisé. Et il n'est pas certain qu'à l'effort considérable exigé par l'étude d'une langue étrangère corresponde un profit intellectuel suffisant. C'est une des raisons pour lesquelles il est peu probable que le grec tienne à l'avenir une grande place dans l'éducation. Par contre, le latin conserve une importance considérable au point de vue de la culture universelle. « Pour l'assouplissement de l'esprit, la connaissance du latin est de plus grand profit que celle des langues modernes. » Et le jour où l'on se déciderait à abandonner les études latines « on achèverait de ruiner ce qui reste d'unité linguistique dans le monde civilisé ».

De leur côté, les langues slaves ou asiatiques, s'écartant trop nettement des langues européennes par le vocabulaire, la grammaire et la graphie, et si différentes entre elles, ne peuvent prétendre à servir de moyen universel de communication. Pourvu même que les difficultés des relations linguistiques avec l'Europe et l'Amérique déjà si grandes ne deviennent pas insolubles.

Devant cet échec partiel ou total des langues existantes, on en est venu à tenter des essais de langues artificielles, du moins dans le domaine pratique. La volapük trop difficile a été vite laissé de côté, mais l'espéranto, et l'ido plus perfectionné encore, ont eu un meilleur succès. De telles langues peuvent fonctionner. « La nécessité pratique d'une langue internationale est évidente. Et, comme cette langue est possible, elle doit être réalisée. » « Il

semble, du reste, peu probable qu'une langue artificielle, et qui sera employée seulement pour des relations internationales, puisse avoir jamais — ou du moins avant longtemps — des qualités qui lui permettent de faire concurrence aux langues nationales en dehors des objets limités et relativement humbles pour lesquels elle sera faite. » Toutefois « seule une langue artificielle peut donner aux relations internationales l'instrument pratique et simple qui leur manque ».

*
* *

On voit tous les problèmes que soulève et traite ce livre de science philologique écrit en pleine guerre. Il ne sied pas de souligner, plus que M. Meillet n'a entendu le faire lui-même, les réponses qu'il apporte à tant de questions plus passionnantes que jamais à l'heure qu'il est. Mieux vaut laisser paraître ici quelques lignes de sa propre conclusion :

« L'état linguistique a toujours dépendu de l'état social. Avant la guerre chaque nation visait à devenir autonome et à prendre le plus de place possible. Chacune voulait par suite avoir sa langue de civilisation. Les parlers locaux s'éliminaient; mais il s'instituait de plus en plus des langues nationales. Les aristocraties avaient pu se contenter d'un petit nombre de langues de civilisation; chacune des jeunes démocraties avait besoin d'en avoir une à elle, proche des parlers populaires....

« L'unité de civilisation tend à exiger l'unité de langue. De tout temps, les langues se sont différenciées quand l'unité de civilisation se brisait; elles ont tendu à s'unifier quand une même civilisation s'étendait.

« Mais les principales langues de civilisation actuelles ont un passé trop grand, elles expriment chacune une tradition trop originale pour être abandonnées; chacune est une force et une parure de l'humanité....

Bien que le monde ne soit pas encore mûr pour une véritable unité internationale, « les libres nations de demain tendront néanmoins à former une société. Et une société ne peut subsister sans moyens de communiquer. La société des nations devra se

servir à la fois des principales langues actuelles de civilisation et sans doute, accessoirement, d'une langue internationale, qui répondront à des besoins différents.

« Chacune des démocraties nationales sentira qu'elle est une partie d'une humanité dont l'unité apparaît chaque jour plus évidente, et qui n'a de plus en plus qu'une civilisation, héritière de la civilisation gréco-romaine, et elle fera le nécessaire pour s'entendre avec les autres....

« Les petites démocraties d'aujourd'hui se complaisent aux petites langues nationales ; la démocratie universelle qui s'institue trouvera librement ses moyens universels d'expression. »

GASTON RAPHAEL.

Questions et Discussions.

L'enseignement des langues vivantes dans les Écoles normales.

L'enseignement des langues vivantes doit-il devenir facultatif dans les Écoles normales? Telle est la question posée aux lecteurs de la *Revue Pédagogique* dans son numéro de mai et à laquelle je vais essayer de formuler une réponse.

Bien que fort mal placé pour juger des résultats de l'étude des langues dans les Écoles normales, je crois pouvoir dire que cette étude, reconnue nécessaire à la formation intellectuelle des élèves-maîtres, ne peut pas être facultative.

Nécessaire en tant qu'instrument général de culture pour sa valeur éducative et sa portée pratique, que les temps actuels accentuent davantage, l'étude des langues doit être, à mon avis, non seulement maintenue obligatoirement au programme des matières enseignées dans les Écoles normales, mais encore renforcée.

Le législateur a eu un but en l'introduisant dans les Écoles normales : donner une connaissance suffisante de la langue enseignée pour que l'élève-maître y prenne goût et ait plus tard le désir d'en continuer l'étude spéculative ou pratique, selon son acquis, ses dispositions ou sa destination.

Si cette étude n'a point jusqu'ici donné les résultats escomptés, il y a sans doute une raison et la principale me paraît être la part insuffisante qu'on lui a faite à l'emploi du temps.

Je prévois d'ici une objection. Le temps est déjà insuffisant pour préparer au Brevet supérieur, en deux ans, les élèves-maîtres qui ont fort à faire pour arriver au niveau de l'examen.

A cela je répondrai : ou bien l'épreuve actuelle de langue à l'examen donne des résultats satisfaisants et il faut la maintenir, ou elle en a donné de mauvais et il faut en rechercher les causes et y remédier.

Depuis tantôt quinze ans que la méthode directe a été introduite dans nos Écoles normales, elle a dû porter ses fruits et nos élèves-maîtres doivent pouvoir sinon s'exprimer aisément en pur anglais, allemand, italien, espagnol, mais tout au moins être à même de comprendre un texte écrit ou lu et de se faire comprendre eux-mêmes d'un étranger, pourvu qu'on les ait exercés à faire un peu de conversation.

Comprendre, pouvoir être compris, voilà ce qui provoque l'intérêt et donne le goût, la volonté d'apprendre mieux, plus à fond les langues vivantes et détermine chez l'instituteur le désir de se perfectionner. A défaut d'utilité pratique, ce sera pour lui un moyen d'échapper à l'isolement qui l'attend le plus souvent à sa sortie de l'École normale.

J'ajoute qu'au lendemain de la guerre, il sera sans doute d'une grande nécessité pratique de connaître une langue pour demeurer en relations avec nos alliés.

Cette nécessité ne sera pas moins impérieuse en ce qui concerne l'étude de la langue allemande qu'on semble disposé à bannir de nos programmes. Évidemment, je ne songe pas à introduire l'étude de l'allemand dans les Écoles normales où l'on enseigne actuellement une autre langue, mais il me semble qu'on aurait tort d'en abandonner l'étude partout où elle est enseignée. Les Allemands sont nos ennemis dans la guerre actuelle, ils le resteront dans le domaine économique après la guerre. Un des meilleurs moyens d'assurer le triomphe pacifique de la France est encore de connaître l'allemand. L'instituteur français me paraît devoir être un des soldats de cette victoire comme il a été un « des soldats de Verdun ». Ne le désarmons pas au moment même où il aura le plus besoin de devenir un élément de défense effective dans la réfection de la France de demain.

M. l'Inspecteur primaire faisant fonction, d'inspecteur d'Académie dans la Dordogne est opposé à l'étude obligatoire des langues à l'École normale et il nous dit ses raisons. «L'enseigne-

ment des langues est dépourvu de toute utilité pratique pour l'instituteur. »

Soit. Mais l'élève-maître ne doit-il apprendre que pour l'utilisation immédiate et la réalisation pratique des connaissances ? Ne peut-on, tout en assurant la préparation professionnelle, lui donner le goût des études spéculatives ? Pourquoi le lui refuser alors qu'on compte tant sur lui pour l'œuvre d'après guerre. Et ne doit-on préparer les élèves-maîtres qu'avec l'unique souci du Brevet supérieur? Les examens doivent-ils donc être la seule *fin* de l'enseignement dans les Écoles normales? Compte-t-on pour rien le profit éducatif de la méthode qui doit nécessairement résulter d'une étude bien comprise des langues ?

A mon avis, ce serait une erreur d'en faire un enseignement *facultatif*, parce qu'il deviendrait bientôt *négatif*.

Poursuivant son raisonnement, M. l'Inspecteur de la Dordogne demande un enseignement facultatif des langues et une augmentation de la part faite à l'enseignement agricole théorique et pratique dans les Écoles normales. « Les instituteurs étant destinés à vivre à la campagne pour la plupart, ont plus besoin d'agriculture que d'anglais, d'allemand, d'italien ou d'espagnol. » *A priori*, l'argument semble avoir une grande valeur. Mais les résultats obtenus dans cet enseignement à l'École normale justifient-ils cette mesure? Sont-ils suffisants déja, pour qu'une seule augmentation du temps consacré à l'enseignement agricole puisse faire de nos élèves-maîtres des agriculteurs théoriciens et praticiens éprouvés ?

J'en doute véritablement et si je vois bien la perte sensible qu'ils feraient en n'étudiant plus les langues, je vois, par contre, beaucoup moins nettement le profit que retirerait le pays si la mesure préconisée était adoptée.

En réalité, préparation agricole et étude des langues sont deux choses très différentes, dans leurs moyens comme dans leurs fins, et le Brevet supérieur me paraît aussi peu probant, en l'état actuel, pour juger de la valeur des uns et des autres.

Donnons à l'enseignement agricole et à celui des langues la part qui leur revient, en s'inspirant du profit total que les élèves et le pays peuvent en retirer et sanctionnons les résultats non

pas, par l'obtention du Brevet supérieur, mais bien par la délivrance d'un certificat de fin d'études normales élargi. Ne faisons pas de l'étude des langues un enseignement facultatif : il doit rester obligatoire.

La guerre qui a modifié si profondément notre activité nationale aura pour conséquence une réorganisation appropriée de notre enseignement public. Il faudra bien trouver pour les différents enseignements, le temps qui semble faire défaut, assurer la fréquentation scolaire et postscolaire obligatoires et ne rien négliger de ce qui peut augmenter la valeur intellectuelle et morale de l'instituteur. L'étude des langues me paraît impérieusement devoir y contribuer, au moins autant que l'enseignement agricole.

TH. GUYOT,
Instituteur au Cours complémentaire,
Rochefort-sur-mer.

Le Grand Devoir de la Génération de demain.

Le Travail.

C'est plus que la matière d'une haute leçon de morale, ce sont les éléments du programme d'éducation civique d'après-guerre que les instituteurs et les institutrices puiseront dans les vibrants appels qui suivent, adressés à la jeunesse de France.

Aux Enfants de toutes nos Écoles.

Vos pères combattent pour l'avenir; pour votre avenir à vous, d'abord; ils pensent et beaucoup ont dit en des termes émouvants de tendresse paternelle : « Nous mourons pour que nos enfants vivent. » Mais ils combattent aussi pour toute l'humanité. C'est à la guerre qu'ils font la guerre.

Et voici leur volonté à laquelle vous obéirez pieusement : « Tu travailleras pour maintenir la paix du monde. »

Quand vous serez arrivés à l'âge d'homme, vous trouverez établie une société des nations démocratiques et libres, dont l'objet sera le maintien de la paix; car voici la conclusion inéluctable de cette guerre : substituer à l'anarchie des égoïsmes nationaux, armés pour des luttes sans fin, un ordre fondé sur la justice et le droit et armé pour les défendre. Mais cette œuvre nécessaire est la plus difficile des œuvres; tout le passé se liguera contre elle, toute l'Histoire; car, dans l'Histoire, depuis le temps de l'antique Égypte et de l'antique Chaldée, trônent, couronnés de tiares ou de lauriers, célébrés par des monuments grandioses, admirés entre tous les hommes, les grands tueurs d'hommes que furent les « seigneurs de la guerre ».

Pour faire vivre la Société des nations, un vigoureux effort soutenu sera nécessaire. Il y faudra l'adhésion des intelligences et des cœurs, et une perpétuelle propagande. Vous obéirez à la volonté sacrée de vos pères en vous faisant les propagandistes de la bonne cause.

Par là, vous servirez l'humanité. Ce mot ne sonne pas à vos oreilles comme il sonnait aux nôtres. Vous n'êtes pas exposés aux illusions qui ont égaré un si grand nombre d'entre nous; vous ne croirez pas à l'efficacité de certains mots sonores; vous accueillerez par le dédain de votre sourire les déclamateurs de formules vagues. Ce n'est pas à vous qu'il faudra conter que l'humanité est bonne par nature; vous savez trop bien que ce n'est pas vrai. Mais vous verrez bientôt, par les grandes transformations où vous jouerez votre rôle, qu'elle n'est pes immuable, qu'elle n'est pas immobile, que ce n'est pas une chimère de croire qu'elle soit capable de marcher vers le mieux.

Toutefois, votre initial et principal devoir est envers la France.

L'esprit international n'affaiblira pas l'esprit national. La Société des nations, comme toutes les sortes de sociétés, ne peut valoir que la somme des valeurs de ses membres. Il faut que chaque nation garde sa pleine vigueur personnelle. Les nations continueront donc de travailler chacune dans son cadre de nature, sur sa portion de sol, sous son fragment de ciel, avec les aptitudes diverses, nées des diversités du ciel et de la terre. Cette féconde variété crée et accroît sans cesse le patrimoine humain. Si l'Allemagne parvenait à imposer à la terre ce que son empereur appelle « la façon allemande », l'humanité périrait d'ennui et de consomption sous ce camouflage.

Mais qu'ai-je besoin de vous recommander votre devoir envers la France?

Jamais la France ne fut si grande ni si belle, nous pouvons bien le dire, puisque tout le monde le dit. Si elle avait succombé aux premiers jours de la lutte, tout était fini; mais elle a résisté. L'humanité libre a eu le temps de venir se grouper autour d'elle. Aujourd'hui, les forces de la coalition libératrice obéissent à un de ses soldats. Le sort de la guerre se décidera sur son sol. Il est juste qu'ayant été au plus grand péril, elle reçoive le plus grand honneur et qu'elle en ressente la fierté. Longtemps, on

l'accusa d'être vaniteuse. Elle eut, en effet, ses jours de vanité; mais ces jours sont passés. Désormais, la France a droit à l'orgueil.

Vous aimerez donc et vous servirez votre patrie de toutes vos forces.

Le grand devoir de votre génération sera le travail : travail pour relever les ruines et réparer les désastres, pour refaire la richesse nationale et l'accroître en tirant de notre terre les inépuisables ressources jusqu'à présent négligées par notre indolence d'enfants gâtés; travail pour améliorer nos lois et nos mœurs, pour corriger les imperfections grossières de notre régime politique; travail pour organiser enfin notre démocratie désordonnée, et pour la recherche inlassable de la justice sociale; travail de penseurs, de savants, de philosophes, de poètes, d'artistes, afin que la France projette sur l'humanité la clarté de son génie et la générosité de son âme.

Mes jeunes amis, préparez-vous à prendre votre part de l'immense labeur. Plus qu'aucune autre, votre génération doit travailler. Puisque vos aînés en si grand nombre sont tombés, il faut que vous chargiez votre épaule du fardeau qu'ils auraient porté. Ne vous inquiétez pas, leur esprit est en vous, car les morts ne meurent pas tout entiers, et des morts comme ceux-là vous assisteront de leur force héroïque. Ils feront de vous les héros de la paix, et par votre œuvre, la France sortira de la tourmente plus forte et plus belle, pour le bien et pour l'ornement de l'humanité.

ERNEST LAVISSE.

Aux Jeunes Filles Françaises.

Nous aurons à relever les ruines, à rendre une âme aux usines, aux écoles, aux foyers dont le souffle s'est arrêté et à remettre en état les pays dévastés pour que leurs anciens habitants puissent y revenir et y ramener la vie.

Regardez autour de vous : que de vides dans les familles! Que de veuves, que d'orphelins, que de mutilés auxquels nous devrons venir en aide! Dans nos ateliers, que d'outils à refondre, que de machines à perfectionner ou à remplacer; dans nos villes

et dans nos campagnes, que d'industries à créer, de moyens de transports à organiser et, j'ajoute, que de ressources à se procurer pour payer toutes ces dettes, pour rembourser tous les emprunts que nous avons dû contracter et accomplir tous les gigantesques travaux qui s'imposent!

Voilà quelle sera notre tâche. Or, pour la remplir, — et nous devons la remplir à tout prix, car il y va de l'existence même de notre nation, — la première condition requise c'est de remettre en honneur *le culte du travail* auquel on a trop souvent substitué celui du moindre effort.

On vous a dit, certainement, avec quelle persévérance les sophistes retors d'Allemagne, suivis malheureusement par quelques sophistes d'ailleurs, se sont appliqués depuis quarante ans, à déconsidérer, — non chez eux, mais chez nous — le travail. Tout l'artifice de leur campagne, extrêmement simple, consistait à nous le représenter, à le représenter surtout aux ouvriers, uniquement comme un joug, une gêne et à attirer et retenir exclusivement l'attention sur la peine qui fréquemment l'accompagne; tout cela pour en arriver à cette double conclusion : la première, que nous devons lutter pour obtenir des heures de travail toujours moins nombreuses avec — parallèlement — des salaires toujours plus élevés; la seconde, qu'il est temps de proclamer bien haut un droit beaucoup trop oublié jusqu'ici : le droit à la paresse! Les résultats obtenus par cette belle prédication en ont montré la valeur.

Il est donc temps et grand temps d'en revenir au bon sens de nos vieilles corporations de travailleurs, celles de nos compagnons du devoir qui, dans leurs fêtes amicales, ne se séparaient jamais sans chanter un hymne au travail qu'elles considéraient comme un bienfait divin — ou, simplement, d'en revenir au bon sens tout court qui, sans méconnaître l'effort douloureux que, parfois, le travail exige, ne le sépare jamais de l'intention qui le guide et de la fin qu'il poursuit. — C'est, en effet, cette intention, cette fin qui nous en montre la signification véritable et lui confère son caractère inviolable et sacré, sa beauté et sa moralité. N'est-ce pas dans cette fin, lorsqu'elle est réalisée, que l'effort même, en s'objectivant, souvent s'immortalise? — Envisagée de ce point de vue, qui est le seul vrai, il n'est pas d'occupation

laborieuse, quelque humble, quelque modeste, quelque basse qu'elle paraisse qui n'ait sa poésie et sa grandeur.

En furetant, il y a quelques jours, dans mes vieux livres, j'ai mis la main sur les lettres de Mme Carlyle, dont la vie vous est probablement connue : — Élevée en enfant gâtée, la bride sur le cou, très belle, très choyée, très adulée, Mme Carlyle commençait à s'apercevoir que tout n'est pas rose dans le mariage, surtout quand on est mariée à un grand homme et que ce grand homme est un ours mal léché. « Je constatais avec horreur, écrit-elle, que les maris étaient sujets à percer continuellement leurs bas et à faire sauter leurs boutons et que l'on comptait sur moi pour y voir ! » — On comptait sur elle pour voir à bien d'autres choses. Son grand homme de mari ayant l'estomac délicat, exigeait que sa femme pétrit elle-même son pain et le fit cuire. Et c'est précisément pendant la nuit où elle surveillait devant le four la première « miche de pain » qu'elle avait pétrie et attendait avec anxiété le résultat de cet essai, qu'elle fut prise tout à coup, en songeant à sa vie passée, d'une profonde crise de désespoir et se mit à sangloter. « Mais voici, ajoute-t-elle, qu'à mon esprit, je ne sais comment, se présente l'idée de Benvenuto Cellini veillant toute une nuit sur le fourneau d'où devait sortir son Persée et, comparant sa conduite à la mienne, je me demandais si, en fait, aux yeux des puissances d'en-haut, nos mérites étaient très différents ? Est-ce que, l'un et l'autre, nous n'accomplissions pas, avec la même conscience et la même bonne volonté, notre devoir ? Est-ce que l'un et l'autre nous ne poursuivions pas un but élevé, lui directement, en créant un chef-d'œuvre ; moi, indirectement, en aidant mon mari à créer les siens. » Et elle termine en disant : « Cette pensée fut pour moi si consolante qu'elle m'a aidée à supporter, depuis cette nuit, toutes les tristesses et toutes les épreuves de ma vie. »

Mes enfants, méditez ce récit ; il est gros d'enseignements et dites-vous bien que le devoir que vous avez à remplir est infiniment supérieur à celui de Benvenuto Cellini et à celui de Mme Carlyle ; que l'œuvre que vous avez à réaliser est infiniment plus belle que la statue de Persée et que le « Culte des Héros », puisque cette œuvre n'est autre que le relèvement même de votre pays !

— Et alors nous en aurons fini et avec les indolentes fatiguées que tout effort pénible effarouche; et avec les travailleuses bougonnes qui n'ont jamais compris ni la gaie chanson de l'aiguille, ni la gaie chanson des métiers; — et avec les pauvres agitées qui, pour n'être pas vues à ne rien faire, passent leur vie à faire des riens; — nous en aurons fini, enfin, avec toutes celles et tous ceux qui, leur tâche commencée, au lieu de songer à la bien remplir, ne songent qu'au moment où ils pourront la quitter, transformant ainsi en instrument d'esclavage, l'instrument libérateur par excellence : le travail.

M. P. FÉLIX THOMAS.

En Passant...

... dans une classe de français.
(Écoles primaires supérieures.)

Lecture expliquée. — Si correcte que soit une explication, elle est faite à contresens si elle ne traduit pas l'émotion du poète.

On étudie *La Bouteille à la mer*. Le professeur lit la 1re partie. Assez bien, pas très bien. Une élève lit à son tour et on lui demande de résumer. Puis, on fait établir par la classe, par diverses élèves, la suite des idées, le plan du morceau.

Le professeur apprécie les réponses, corrige, rectifie, complète. Ses commentaires sont justes, présentés simplement. C'est bien ; ce n'est pas très bien en ce sens que le ton reste triste, faible ; les idées assez moyennes ; — pas de profondeur bien saisissante, pas de chaleur.

C'est un raisonnement sage, froid. On explique des vers comme si c'était de la prose ; un poète comme s'il était moraliste : les émotions sont classées en théorèmes et corollaires. C'est un bon enseignement, oui ; il n'égare pas ; il conduit, il soutient. Mais il manque de flamme.

... dans une classe d'histoire naturelle.
(Écoles primaires supérieures.)

« Nous sommes en 1re année.

A propos des inflorescences indéfinies, on cite toutes les formes, y compris le corymbe : or, ce mot ne figure pas dans le livre que les élèves ont entre les mains, et les élèves ne prennent pas de notes ! Alors, à quoi bon le prononcer !

Puis, nous avons jonglé avec le calice pétaloïde, le calice dia-

lysépale, le calice gamosépale, etc. Mais, la légende veut, dans ce département, qu'aux examens du brevet, on fasse disserter les jeunes filles sur le calice pétaloïde, dialysépale, etc. Ce n'est, espérons-le, qu'une légende : Sinon, les jurys d'examen détourneraient l'enseignement primaire supérieur de sa vraie voie.

... dans une classe de mathématiques.

(Mlle X... envoie une élève au tableau et lui dicte l'énoncé d'un problème :)

Mlle X. — « Un obus....

L'Inspecteur (*in petto*). — Bravo! voilà de l'actualité! voilà une maîtresse qui ne prend pas ses énoncés dans un livre. Elle se donne elle-même la peine de les rédiger.

Mlle X. — « Un obus conique....

L'Inspecteur (*in petto*). — Conique! drôle d'obus!... C'est sans doute un lapsus.

Mlle X. — ... a 213 millimètres de diamètre et 387 millimètres de hauteur (l'élève dessine un vrai cône sans provoquer ni dans la chaire ni dans la classe la moindre explosion d'étonnement).

L'Inspecteur attristé (*in petto*). — Alors, ce n'était pas un lapsus!

Mlle X. — ... a une densité de 2,207.

L'Inspecteur (*in petto*). — 2,207! En quoi peut bien être fait cet obus. Il serait trois fois plus léger que le fer! Décidément il eût mieux valu pour ce professeur prendre son énoncé sans un livre. »

Après la classe, l'inspecteur exprime à haute voix, devant Mlle X..., les réflexions qu'il a faites en silence durant l'exercice. Et il apprend, non sans stupeur, que l'énoncé incriminé est emprunté à un ouvrage d'enseignement. On imprime, en France, pendant la guerre, qu'il y a des obus « coniques » dont la densité est 2,207! Et l'on trouve des professeurs pour le croire!

Echos des Examens.

Au certificat d'études primaires.

Les sujets des épreuves écrites.

I. *Le Texte des Dictées.*

Les journaux pédagogiques ont publié un certain nombre de sujets donnés, au certificat d'études primaires, en 1918, par application de la récente réforme. D'une manière générale, les intentions du Ministre et du Conseil supérieur ont été comprises.

*
* *

Les dictées sont plus courtes : des journalistes qui, sans doute, n'étaient pas très au courant des anciens usages, avaient demandé plaisamment comment seraient mesurées les dix lignes réglementaires : seraient-ce dix lignes imprimées? mais en quels caractères? seraient-ce dix lignes manuscrites ? Mais dix lignes de Jean sont aussi longues que vingt lignes de Jacques ! Pourquoi les réformateurs n'ont-ils pas fixé le nombre maximum des mots de chaque ligne? ou mieux le nombre maximum des lettres de la dictée? Mais les inspecteurs ont été moins embarrassés que les journalistes : habitués par l'ancien règlement à choisir des textes de « quinze lignes » ils savaient la longueur moyenne que la jurisprudence avait fixée à la dictée du certificat d'études primaires, et il leur était aisé de pratiquer sur les anciens textes la réduction prescrite par le nouveau règlement.

De même, ils ne paraissent pas avoir été gênés par la recommandation que leur faisait ce règlement, de choisir des morceaux *de langue usuelle*. Tel mot est-il ou n'est-il pas de langue usuelle? Cruelle énigme ont déclaré des membres de la presse pédagogique. Non, l'énigme n'est pas cruelle. Ce n'est pas même une énigme. Les inspecteurs chargés de choisir les textes ont bien compris que les dictées ne devaient pas contenir de mots empruntés à un langage spécial, à la terminologie scientifique, au vocabulaire des métiers, à la langue métaphorique des poètes. Tout ce qu'on est en droit de demander à un enfant de douze ans, c'est d'écrire correctement quelques phrases simples de français courant.

*
* *

Voici pourtant un cas dans lequel on paraît avoir perdu de vue les prescriptions ministérielles. Il s'agit d'un texte emprunté au livre de Maurice Genevoix intitulé : *Sous Verdun.*

Un déjeuner. — « J'ai eu de la chance. Une maison blanche, à la façade ensoleillée, m'a tout de suite attiré. Près du seuil, sur un banc de bois, un vieux se chauffait dans la claire lumière. Et nous nous sommes entendus sans peine. Il m'a fait entrer dans une cuisine très propre, et sur une flambée de sarments, sa bru a fait cuire une omelette au lard que je n'oublierai jamais. Puis, montant sur une chaise, elle a décroché du plafond un jambon fumé qu'elle a entamé pour moi. Je mangeais avec gloutonnerie; j'avais à portée de ma main une miche de pain frais dont je me taillais, souvent, de larges tranches. Et le vieux, souvent aussi, emplissait mon verre de vin de Toul, rosé, pétillant et sec. Le jambon rutilait sur mon assiette; et devant moi, près de mon verre où se jouaient des bulles microscopiques, des confitures de mirabelles, dans un pot de grès, semblaient de l'or translucide. »

Ce morceau est évidemment trop long. Manuscrit ou imprimé, il dépasse — et de beaucoup — dix lignes. On aurait dû s'arrêter avant la dernière phrase, qui est longue. Et l'on eût par là même évité les mots les plus difficiles ; « rutilait », « bulles microscopiques », « translucide », qui ne sont pas du langage usuel et dont un enfant de douze ans a le droit d'ignorer non seulement l'orthographe mais la signification.

*
* *

De même, le passage ci-dessous d'Henri Lavedan est d'une interprétation bien délicate pour des élèves de nos cours moyens.

Les drapeaux de la revue. — « Jadis, ils flottaient brillants, frais, soyeux; aujourd'hui, noirs, poudreux, déchirés, ils pendent en charpie sanglante, comme si leur soie avait servi à éponger des plaies, à bander des blessures. Mais la bataille, en les mutilant, ne les a pas diminués. Plus ils sont troués, mieux on voit le ciel à travers. Ainsi, chaque famille éprouvée, chaque soldat sous les armes, chaque femme, chaque mère en deuil peuvent dire qu'ils sont des drapeaux en loques, après trois ans d'orage.

« Tous ils ont plus ou moins laissé aux fils barbelés du chemin des lambeaux de leur joie, de leur chair et de leur esprit. Ils restent pourtant droits et continuent à faire flotter autour d'eux les nobles espérances, les splendides endurances teintées de couleurs disparues. »

On comprend le sentiment patriotique qui a fait choisir ce morceau. Mais si nous voulons que les candidats au certificat d'études primaires ne fassent pas mécaniquement leurs dictées, appliquent intelligemment les règles de la grammaire, offrons-leur des textes qui soient pour eux intelligibles ? Or, comment peuvent-il se représenter ces

familles et ces personnes qui « sont des drapeaux »? Qu'est-ce pour eux — et pour nous — que « des endurances teintées de couleurs disparues »? comment peuvent-ils apercevoir le sens figuré de cette phrase : « plus les drapeaux sont troués, mieux on voit le ciel à travers »? Quelle que soit la valeur de son inspiration, on aurait dû éliminer ce morceau.

II. *Les Questions des Dictées.*

Les questions posées à propos de la dictée sont souvent trop nombreuses, trop difficiles : on se demande comment les réponses peuvent être rédigées en vingt minutes. Parfois, c'est toute une petite dissertation qui est exigée des candidats. Et parfois cette dissertation n'a rien à voir avec la grammaire, la langue française ou « l'intelligence du texte »; c'est une dissertation de morale ou d'histoire.

Exemple :

Après une dictée où se lisaient ces phrases :

« Les plaintes vous affaiblissent et diminuent votre force physique et morale. Si vous aimiez les autres, vous ne voudriez ni les attrister ni les démoraliser : vous vous donneriez la tâche, par votre belle humeur et votre entrain, de répandre autour de vous la vie confiante, le courage, le mépris des ennuis matériels. »

On pose, outre deux questions purement grammaticales, les deux problèmes suivants :

« Quelle différence voyez-vous entre la force physique et la force morale? »

« Expliquez ce qu'on nous demande ici : mépriser les ennuis matériels. »

Pour réfléchir sur chacun de ces deux problèmes et pour rédiger ses réflexions, chaque candidat a le droit de demander au moins vingt minutes.

— Après avoir dicté le passage fameux où Michelet célèbre les sacrifices consentis par la France pour la guerre humaine, on demande aux candidats :

« Pourriez-vous citer des faits, *en histoire*, qui montrent la générosité des Français? »

L'intention est bonne : on ne veut pas que les belles phrases de Michelet ne soient pour l'enfant que des phrases. On veut qu'il place des faits sous ces mots. S'il s'agissait d'un exercice scolaire, fait à loisir, nous applaudirions sans réserve. Mais il s'agit d'une épreuve d'examen, pour laquelle les minutes sont comptées. Et une épreuve d'histoire suivra l'épreuve d'orthographe : réservez si vous les voulez, pour l'épreuve d'histoire, le commentaire historique des assertions de Michelet. Mais laissez à l'épreuve de langue française, son caractère spécial, et n'accablez pas les candidats sous des questions qu'ils n'ont pas le temps de résoudre en un quart d'heure,

*
* *

Autre exemple. L'auteur de la dictée, donnée à X... un officier, semble-t-il, énumère tous les cadeaux envoyés à nos soldats « par-dessus la mer perfide » par nos amis d'Amérique. Il termine par ces mots :

« J'ai touché enfin, moi-même, la ceinture de flanelle, et le tricot, et une pipe fameuse, et un joli couteau qui me furent donnés un beau jour en un paquet ficelé d'un ruban tricolore par des princesses lointaines de cette riche démocratie. »

Et l'on demande :

« Qu'est-ce que cette mer perfide dont parle l'auteur? » — Question de géographie.

« Pourquoi la qualifie-t-il ainsi ? » — Question d'histoire contemporaine.

« De quelles princesses lointaines et de quelle démocratie veut-on parler? Connaissez-vous des démocraties en Europe? — La dernière partie de cette dernière question appartient, si l'on veut à la géographie politique ou à l'instruction civique. Quant à la première, je crois bien que c'est une énigme pour tous les candidats, qui n'ont pas lu Mæterlinck. Heureux si cette phrase mystérieuse ne fausse pas leurs idées sur la constitution sociale des États-Unis d'Amérique !

III. *Les Problèmes.*

Peu de remarques à faire sur les énoncés des problèmes. On a pris soin de les renouveler, de chercher des problèmes empruntés à la vie réelle, aux événements actuels. Beaucoup constitueront pour les maitres d'excellents exemples, cent fois plus intéressants que les problèmes ressassés qu'ils trouveraient dans les manuels.

Il semble que, dans quelques centres, on ait conservé l'habitude de donner des exercices de calcul *mental écrit*, si l'on ose risquer cette expression contradictoire. Habitude proscrite par le nouveau règlement : le calcul mental doit être mental ; il ne figure donc qu'à l'oral. Mais l'épreuve, grâce au procédé La Martinière, peut être collective ; le juge peut donc préparer d'avance deux ou trois questions qui seront communes à tous les candidats. Et c'est peut-être ce que l'on a voulu dire en publiant ces questions parmi les sujets des épreuves écrites. Mais certaines questions paraissent trop difficiles pour être résolues mentalement par des élèves du Cours Moyen. Celle-ci par exemple : « Quel est le prix de 135 mètres d'étoffe à 3 f. 60 le mètre? » Il paraît certain que les candidats ont pu *écrire* successivement le prix de 100 mètres, de 30 mètres et de 5 mètres puis faire l'addition. Mais ce n'est plus du calcul mental.

IV. *Les Rédactions.*

Peu de remarques sur les sujets de rédactions. Ils sont, en général, très bien choisis. Très rares sont ceux qui sont trop abstraits ou, au contraire, d'une puérilité qu'on aurait tort de croire du goût des enfants. La plupart exigent des candidats un petit effort d'observation et de réflexion. La plupart sont empruntés au milieu où vivent les candidats, les obligent à ouvrir les yeux et à réagir en présence des impressions qu'ils reçoivent.

Dans un département, on a cru devoir donner aux candidats le choix entre deux sujets. L'emploi de cette méthode serait opportun si l'épreuve supposait la connaissance d'un programme : aux candidats qui ont oublié l'un des articles (oubli qui n'est pas crime) on donnerait ainsi le moyen de prouver que pourtant ils savent quelque chose. Sans doute on pourrait soutenir qu'il est bon de proposer plusieurs sujets de caractère différent (un sujet d'observation et un sujet d'imagination par exemple) afin de permettre à chaque nature d'esprit de révéler ses aptitudes particulières. Mais il est à craindre que les candidats, embarrassés de la liberté qu'on leur octroie, ne perdent du temps à choisir, or leur temps est limité. Cette hésitation trouble des candidats plus mûrs, ceux qui se présentent au baccalauréat. A plus forte raison doit-elle troubler nos enfants de douze ans. Aussi ne doit-on pas encourager l'emploi de ce procédé.

V. *Les Questions d'histoire, de géographie et de sciences.*

On pouvait craindre quelque flottement dans le choix des sujets destinés à l'épreuve nouvelle d'histoire et de géographie ou de notions scientifiques. Et sans doute c'est le point sur lequel l'attention des inspecteurs doit se tourner, c'est le point sur lequel la jurisprudence doit être fixée avec le plus de soin si l'on veut tirer de l'épreuve nouvelle les meilleurs résultats. Le danger, qu'on n'a pas toujours évité, était de ne pas oser choisir entre les deux formes prévues pour cette épreuve par les instructions ministérielles : ou bien une question unique se prêtant à un développement assez abondant (quelque chose comme l'ancienne rédaction quand elle portait sur un sujet d'histoire ou de sciences); ou bien des questions multiples auxquelles le candidat devait répondre très brièvement. Trop souvent, on a posé des questions multiples se prêtant toutes à un long développement : si bien que les candidats ont dû trouver courtes les 40 minutes qui leur étaient ménagées pour cette épreuve.

Exemple : A) « 1° Comparez ce qu'était le pouvoir du roi avant la Révolution et ce qu'il fut après 1791 sous l'Assemblée législative.

« 2° Quelles ont été les grandes journées de la Révolution ?

« 3° Faites une description sommaire des Alpes et dites quelle est

leur importance au point de vue de la défense du territoire comme au point de vue agricole et industriel. Principales villes de la région des Alpes. »

(Chacune des questions 1 et 3 exigeait une petite dissertation ; chacune aurait constitué un sujet suffisant pour cette épreuve.)

B) « 1° Que savez-vous de la guerre de Cent Ans ?

« 2° Quel souvenir vous rappelle la fête du 14 juillet ?

« 3° Que savez-vous de la guerre de 1870 ?

« 4° A quoi servent les canaux ? Quels sont les principaux canaux de jonction ?

« 5° Citez les mers, les montagnes et les pays étrangers qui servent de limites au territoire français ?

(On eût pu se borner à la question 1, à la question 4 et surtout à la question 3.)

C) « 1° Composition de l'eau. Montrez que l'eau est nécessaire à la vie des plantes. Qu'est-ce que l'arrosage, l'irrigation, le drainage ?

« 2° Le lapin. Dentition du lapin. Élevage, alimentation. Utilisation du lapin. »

(L'un des deux sujets eût suffi.)

D) « 1° Pourquoi faut-il aérer les appartements ? Quels sont les « appartements qu'il faut aérer ?

« 2° Pourquoi l'aération du sol est-elle nécessaire ? Comment se fait cette aération ?

« 3° Quelles sont les parties d'une fleur complète ? (Faire la figure.)

« 4° Citez quelques plantes médicinales que vous connaissez. Dites comment on les récolte et comment on les prépare pour les conserver. »

(Deux de ces quatre questions suffisaient pour constituer une épreuve.)

E) « 1° Qu'est-ce que le baromètre ? Décrivez le baromètre à mercure. Ses usages.

« 2° D'où vient le sel ? Comment l'extrait-on ? Quels sont ses usages ?

« 3° Qu'appelez-vous animaux ruminants ? Citez-en trois que vous connaissez ?

« 4° Quelles sont les règles d'hygiène que l'homme doit observer dans son alimentation pour conserver sa santé ? »

(La 4e question à elle seule, suffisait largement.)

*
* *

Un autre danger dont on devra se garder lorsqu'on rédigera des questions de sciences consiste à les présenter sous un aspect trop purement théorique. Il est peut-être commode de prendre dans un livre une tête de chapitre et de la baptiser « question d'examen ». Et il est certainement commode pour le candidat, dont la mémoire est automatiquement mise en branle par la question ainsi posée, de

dévider le chapelet de ses souvenirs. Mais la loi du moindre effort ne doit pas être notre loi. L'épreuve scientifique n'aura de valeur éducatrice que si elle contraint l'élève à la réflexion. Elle n'aura de valeur sociale que si elle l'oriente vers la pratique. Ce sont donc des questions pratiques qu'il faut poser et il faut les poser sous une forme qui exige un effort mental.

« A cet égard, dans le texte ci-dessous, les trois premières questions sont mieux posées que la quatrième :

« 1° Si l'on fait plonger un morceau de sucre dans l'eau, que fait cette eau ?

« 2° Expliquez l'ascension du pétrole dans la mèche de la lampe, l'emploi du papier buvard pour sécher l'encre.

« 3° Pourquoi par des binages, empêche-t-on le sol de se dessécher ?

« 4° Donnez le nom des principales parties de l'appareil respiratoire de l'homme. Faire la figure. »

Sans doute, il importe que l'enfant sache décrire avec précision et classer avec méthode. Mais les descriptions et les classifications ne sont que des moyens de résoudre des problèmes posés par l'expérience. Mettez donc l'enfant en présence de ces problèmes : faites la partie d'un fait qui pique sa curiosité, d'une difficulté qui gêne son action et obligez-le, en remontant des effets aux causes, à trouver l'explication de ce fait ou le remède à cette difficulté. Même en demeurant dans le domaine modeste où se meuvent nos candidats, on peut employer cette méthode vraiment scientifique. La plupart des sujets donnés dès cette année en sont la preuve.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Quelques Écoles près des lignes.

Clefcy.

Nous venons de franchir le col de Laplane. Au fond de la vallée, tout près de la rivière, un petit village endormi dans la tiédeur de ce midi de printemps. A droite et à gauche de la route blanche, quelques meules d'un vert sombre sur le vert presque semblable des prés. Et je dis machinalement à mon voisin qui sourit : « les meules sont plus longues ici que dans les campagnes normandes ».

L'auto stoppe brusquement près de la première. Nous sautons à terre et sous le tapis de verdure mobile qui simule la meule inoffensive, une pièce de marine est maniée doucement par de rudes mains. Quatre 240 sont là, qui attendent le moment d'entrer en jeu contre les lignes allemandes de l'arrière. Les paysans ont assisté à tous les préparatifs. Ne savent-ils pas ce que cela présage : les pièces repérées après les premiers tirs, les représailles immédiates, le village écrasé sous la rafale des gros obus? Un taube est là déjà qui tourne en spirale à grande hauteur, et les éclatements des 75 l'enveloppent de flocons blancs ou noirs dans la limpidité bleue du ciel serein.

Le préfet qui m'a offert aimablement de l'accompagner est venu se concerter avec les officiers.

Savoir exactement ce que l'on peut faire pour mettre du mieux possible la population à l'abri. Le maire arrive, 2 ou 3 braves gens l'accompagnent. Nulle inquiétude dans leurs regards, nulle récrimination dans leur bouche : ils désirent seulement des ordres précis, savoir ce qu'il y aura lieu de faire à l'occasion. Mais déjà le capitaine explique en mots brefs et clairs d'où viendra probablement la riposte et comment les paysans devront, à l'obus, remonter la vallée perpendiculairement à la ligne de tir. C'est tout ce que veulent savoir ces braves gens. Ils s'en vont tranquilles et rassurés, attendant patiemment que l'orage déchaîné les oblige à mettre en pratique ces instructions.

A la maison d'école, 30 enfants, garçons et filles, travaillent sous le regard de l'institutrice Les 75 éclatent maintenant si nombreux que les fragments retombent en pluie sonore sur le sol et jusque sur le toit de la maison. Pas un enfant ne semble les entendre et — quand la maîtresse les interroge sur les sujets « simples et complexes », sur ce Richelieu qui « abaissa » tant de gens et tant de choses : les protestants, les grands et la Maison d'Autriche, — aucune voix ne tremble, les yeux ne cillent même point malgré les arrachements saccadés du 75 et le crissement sonore de l'acier sur le toit.

Fraize.

Nous remontons en voiture pour traverser la forêt qui domine Fraize; nous laissons derrière nous de pauvres villages anéantis dès le début de la guerre. Et je ne puis me défendre d'une impression qui m'a déjà frappé sur le champ de bataille de la Marne : Comme ces ruines semblent anciennes et comme la Nature les a déjà enveloppées de sa vie prodigieuse! J'ai vu les blessures fraîches encore de Nancy, les grands hôtels ravalés à raz de terre comme par un cataclysme effroyable, — j'ai vu le quartier incendié de Bar-le-Duc, ses maisons détruites une à une par les bombes d'avions, et la gare de Saint-Dié et son faubourg brûlé systématiquement par les pastilles incendiaires : tout cela donne vraiment l'impression brutale de la guerre, du machinisme savant destiné à broyer les hommes et les choses. Mais ici, sans ces tertres fleuris qui bordent partout la route, comment saurions-nous que ce sont les obus qui ont ruiné ce pauvre village? Il y a quatre ans à peine que la guerre et la mort ont passé là, la pluie et la neige ont lavé les traces de l'incendie, les plantes grimpent et recouvrent les blessures affreuses et je me prends à songer à tant de pauvres villages de France que les paysans ont abandonnés et qui peu à peu sont tombés en ruines misérables.

Rien ne distingue plus l'usure du temps de la folie dévastatrice des hommes et la sérénité formidable de la vie entoure toutes ces ruines du même aspect mélancolique et apaisant.

Chose étrange! ce qui donne le plus fortement ici la sensation de la guerre, ce sont les bois dévastés que nous apercevons là-haut, les arbres que les obus ont fracassés dans le col où l'on s'est battu avec acharnement, ces collines chauves et rousses au milieu des collines verdoyantes, ces collines brûlées où rien ne repousse depuis que la fureur des hommes s'est abattue sur les bois.

Nous descendons vers Fraize et l'usine incenciée dès 1914 apparaît au fond de la vallée. Mais ne croirait-on pas que ces ruines viennent d'être réveillées brusquement de leur sommeil enchanté? Elles sont retournées sens dessus dessous.

Des trous d'obus récents crèvent partout le sol verdoyant. La grosse pièce, sur rails, qui s'avançait pour tirer jusqu'au milieu de l'usine a

été repérée par des taubes, et des centaines d'obus sont venus tomber tout autour dans un cercle étroit de 800 mètres à peine. La pièce était à l'abri, quelques heures de travail remettront les rails en état. Mais quelle nuit ces pauvres gens ont dû passer dans le village tout proche de l'usine et dont quelques maisons d'ailleurs ont été touchées! Nous pensons trouver les classes vides et les gens affolés. — A la porte de l'école un jeune instituteur mutilé nous reçoit et nous fait entrer sans la moindre allusion à la nuit tragique. Pas un élève ne manque et tous jouent gaiement dans la vaste cour, sous la lumière joyeuse du soleil printanier.

Gemaingoutte.

Une heure plus tard nous sommes à Gemaingoutte et je ne puis retenir un geste de stupeur en entrant dans la classe. Les étages supérieurs de l'école ont été broyés par les obus, le rez de chaussée seul est intact et c'est là que travaillent une vingtaine d'enfants.

Le vieil instituteur qui nous accueille a souri en voyant mon regard. « Que voulez-vous? dit-il avec tranquillité. Si le haut ne tient plus guère, les débris nous font une casemate solide. Quand un fusant arrive, nous avons bien quelques minutes à nous avant le gros de l'orage. On fait mettre promptement le masque; tout ce petit monde descend à la cave. Et l'orage apaisé, on vient reprendre l'exercice au point où nous l'avions laissé. »

Il y a tout le long des lignes des écoles qui continuent ainsi à fonctionner. Mais nulle part ailleurs, je crois, l'école n'est aussi près du théâtre même de la guerre. Avec le vieux maître nous descendons dans un chemin creux à peine camouflé où les paysans circulent avec leurs bêtes. Dans les champs voisins, des paysans travaillent d'un air paisible. Nous n'avons pas fait 300 mètres que l'instituteur nous arrête près d'un ruisseau qui baigne deux tombes. Et, nous baissant un peu, nous apercevons la « terre qui n'est à personne », un pauvre village abandonné et à quelques centaines de mètres à peine, les tranchées ennemies qui le dominent.

Une large route coupe le chemin creux. C'est par elle que les élèves venaient autrefois à l'école, mais les obus la balaient trop souvent maintenant, et les enfants savent quels sentiers prendre aujourd'hui pour éviter le danger permanent de la route.

Deux paysans nous rejoignent et l'un se plaint d'avoir eu les genoux brûlés en ramassant un 77. « Si tu étais venu aux « instructions », lui dit son compagnon, tu saurais qu'il faut se défier de leurs gaz et de l'herbe qu'ils ont touchée. »

Braves gens qui continuez ainsi votre tâche quotidienne auprès de l'ennemi, frères modestes du soldat, courageux et dociles comme lui, — comme lui vous défendez le sol sacré de France et c'est par vous comme par lui que nous viendra enfin la délivrance et la victoire.

La distribution des prix en Alsace reconquise.

A la fin de la dernière année scolaire, M. L. Lafferre, ministre de l'Instruction publique s'est rendu en Alsace pour présider les distributions de prix aux élèves des écoles fonctionnant dans le territoire libéré.

La première de ces solennités eut lieu à Massevaux. Dans la salle de la Justice de Paix, le Ministre reçut deux délégations d'instituteurs : l'une présentée par le sous-lieutenant Fraysse, inspecteur des écoles de Thann et de Massevaux, l'autre par l'officier interprète Schlienger, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique présentant une délégation d'instituteurs de Dannemarie.

Le Ministre entouré des autorités civiles, religieuses et militaires prit place sur l'estrade construite sur la place du marché à l'ombre des tilleuls. Devant lui se sont placées cinq jeunes filles des écoles de Massevaux vêtues du pittoresque costume alsacien et portant des bouquets de fleurs aux couleurs nationales. L'une d'elles, en un compliment fort gentiment tourné, exprime au Ministre les sentiments de reconnaissance dont sont animés les écoliers pour les maîtres qui les intruisent, pour les soldats qui les défendent, pour la France qui les aime. Elles offrent alors au Ministre et à ceux qui l'accompagnent les fleurs qui représentent leur chère petite patrie reconquise.

Le Maire de Massevaux, s'adressant aux écoliers, leur cite l'exemple des petits Alsaciens d'avant 1870 qui surent si bien profiter des leçons de leurs maîtres. Jamais leur fidélité ne fut en défaut. Ils eurent le courage de rester Alsaciens pour rester Français.

Ensuite le Ministre en des paroles pleines de simplicité et de gravité proclame devant la foule attentive la valeur pour les Français des idées de liberté et de tolérance. « La grande patrie française, dit-il ne considérera pas l'Alsace comme un pays conquis, mais comme une province restée française et doublement chère par ses souffrances. Les Alsaciens peuvent conserver pleine confiance. Leur personnalité sera intégralement sauvegardée, la langue régionale leur sera laissée, en attendant que la nouvelle génération possède dans sa plénitude la belle langue française. Les différents cultes pratiqués par leurs vieilles provinces seront respectés par les nouveaux administrateurs.

« En un mot la liberté de l'Alsace nous restera sacrée.

« Les parents, les écoliers et les maîtres ne doivent pas être séparés en ce jour de fête. Ils ont été à la peine : qu'ils soient à l'honneur. »

La distribution commence alors par la distribution des palmes académiques et des croix du mérite agricole aux conseillers municipaux, soldats-instituteurs, sœurs-institutrices.

Lecture est faite des résultats généraux obtenus par les élèves de nos écoles d'Alsace aux divers examens de fin d'année. Ils ont dépassé

toutes les espérances. En 1918, 37 brevets élémentaires, 726 certificats d'études primaires. Pour les trois territoires de Dannemarie, de Thann et de Massevaux, le total des élèves des écoles primaires a été de 8 150 et celui des assistants aux cours d'adultes de 3 493.

Cette année comme les précédentes, de nombreux dons de livres de prix ont été faits aux écoles d'Alsace, notamment par le Ministère de l'Instruction publique, par la Ville de Paris, la Ville de Lyon, l'Ecole primaire supérieure de Quimper, le collège Chaptal, le lycée de Chaumont et de fidèles amis de l'Alsace.

* * *

A Saint-Amarin, même cérémonie au milieu de l'enthousiasme des populations.

Le Ministre avant de laisser repartir dans leurs villages tant de maîtres dévoués qui sont venus manifester par leur présence l'amour de l'école et de la patrie, se les fait présenter : il en est de toutes les régions françaises. Le Ministre les encourage à continuer une œuvre si dignement commencée. Les progrès de leurs élèves en diction comme en musique sont au-dessus de tout éloge. Presque plus d'accent, surtout pour les petites filles et pour tous également le désir d'apprendre, de se perfectionner, de se mettre au premier rang de notre instruction nationale.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

The Elementary School Journal, mai 1918. — *Le jardinage ou le devoir patriotique.* — Le Bureau de l'Éducation organise une campagne en faveur du jardinage parmi les écoliers et écolières. Comme introduction à cette campagne, une lettre du Président Wilson à M. Lane, ministre de l'Intérieur, contient un appel énergique au bon vouloir des élèves de tous les ordres d'enseignement et se termine ainsi : « J'espère que, dès ce printemps, toutes les écoles auront un régiment de volontaires dans l'armée des jardiniers de guerre. »

❦

Les Écoles en temps de guerre. — D'autre part (et des expériences récentes, en Angleterre et en France tout au moins, démontrent combien il est difficile d'accorder les deux exigences), cinq ministres, dont Mr. Lane, ont signé une brochure, adressée à tous les directeurs d'écoles demandant, avec grande insistance, qu'en aucune façon la guerre ne soit admise comme une excuse autorisant l'amoindrissement de l'effort ou des résultats scolaires. « En général, est-il dit textuellement, il convient, dès que possible, de réorganiser les emplois du temps sur la base de douze mois de travail par an. Élèves et maîtres seraient autorisés à prendre un trimestre de congé suivant un roulement organisé.

❦

Le Patriotisme et l'école. — L' E. S. J. donne, d'après le *Chicago Evening Post*, quelques exemples des leçons de patriotisme, telles qu'elles sont comprises au pays où des émigrants de toutes nationalités doivent être rapidement amenés au sens instinctif d'un même loyalisme envers leur contrée adoptive.

A l'école de Waters, le clou d'une de ces leçons ou cérémonies où les élèves et leurs familles sont acteurs et spectateurs, fut un défilé de garçons et de filles nés ailleurs qu'en Amérique. Chacun et chacune, portant le drapeau étoilé, vinrent annoncer le lieu de leur naissance, puis jurer fidélité à l'étendard américain. Parmi ces enfants se

trouvait une petite fille née Allemande, qui, enthousiaste, déclara son attachement à une terre qui l'avait accueillie et l'élevait, maintenant, dans l'amour et la joie de la liberté.

❧

THE PEDAGOGICAL SEMINARY, juin 1918. — *Jeunes et vieux professeurs.* — Les enquêtes et les statistiques, sont toujours en faveur aux États-Unis. En 1903, rapporte Mme H. M. Downey, le recteur de Clarck University, le D. G. Stanley Hall, publia une série de dix questions au sujet des différences remarquées entre les professeurs jeunes et vieux, des écoles maternelles aux universités. Des deux cent trente et une réponses parvenues, voici les conclusions tirées : « En fait, la plupart des élèves estiment que seuls, les jeunes professeurs, enthousiastes et énergiques, peuvent les comprendre et se faire aimer. Il convient de remarquer, que par « jeunes et vieux » les élèves n'entendent pas faire des distinctions d'âge. A les entendre, certains maîtres n'ont jamais été jeunes, d'autres ne vieillissent jamais, car ils restent pleins d'entrain, se maintiennent au courant de la vie présente, et en constante sympathie avec les jeunes, et, grâce à leur expérience et à leurs connaissances plus étendues, sont meilleurs pédagogues que leurs collègues moins âgés. »

❧

L'ambidextrie et le retard dans l'acquisition de la parole chez les enfants. — Encore une enquête, analysée par Mlle M. Nice, de Norman, Oklahoma, et dont voici les conclusions : une tendance à l'ambidextrie est un phénomène à peu près constant chez les enfants de mauvaise santé, de mauvaise ouïe, atteints d'adénoïdes, de faiblesses de gorge et de poitrine. Tout effort pour amener un gaucher à devenir droitier trouble le mécanisme du langage, déterminant le bégaiement, le zézaiement, et parfois un retard dans l'acquisition de la parole.

Toutefois, ajoute Mlle N., de nouvelles et plus nombreuses observations apparaissent nécessaires avant d'affirmer qu'il y a, entre les deux manifestations, non seulement coïncidence, mais rapport de cause à effet.

❧

Les enfants des écoles et la production et l'économie des aliments. — M. Ping Ling, de Clark University, en deux longs articles, étudie les conditions et les modalités de la production et de l'économie des aliments par les enfants des écoles. « Le ravitaillement décidera de la guerre », dit-il en épigraphe. En conséquence, étant donnés les services nettement possibles de six millions d'écoliers des États-Unis aptes à ce travail, la mobilisation d'une telle main-d'œuvre s'impose.

Après avoir analysé ce qui a été fait en faveur des jardins et travaux d'agriculture scolaires dans les divers États de l'Union, M. P. L. conclut à la création, dans tous les grands établissements primaires

et secondaires d'un poste de professeur, au salaire minimum de 7 500 francs par an, qui enseignerait théoriquement et pratiquement la culture de la terre et la manière d'en économiser les produits. M. P. L. affirme que les bénéfices assurés par un tel professeur à l'école, aux élèves et à leurs familles, auraient bien vite et largement dépassé les frais déterminés par ses appointements.

⚜

La préparation des professeurs d'enseignement physique. — Jusqu'ici, cet enseignement négligé, parfois même annihilé, par des parents mal informés sur son indispensable valeur, n'a rencontré qu'obstacles et déboires. Peu à peu, dominés par les événements, familles, directeurs d'écoles et ministres en viennent à demander plus de considération et plus de place dans les emplois du temps pour une culture que les Grecs et les Romains — ces initiateurs de la véritable pédagogie — estimaient la condition nécessaire d'un corps et d'un esprit sains. M. Th. Storey réclame pour une situation nouvelle des éducateurs améliorés ou nouveaux.

Ils devront être choisis avec un soin particulier — tant pour leurs qualités intellectuelles et morales que physiques — être très informés de tout ce qui concerne l'hygiène de l'école, — ne rien ignorer des soins personnels et collectifs du corps, et connaître les ressources des exercices gymnastiques comme des jeux scolaires capables de créer, de maintenir et de développer la santé.

Si le maître sème de saines habitudes d'esprit, de muscles, de nerfs parmi les enfants des écoles, la moisson sera un accroissement insoupçonné de toutes les activités productives de l'homme et de la femme à travers toutes les années à venir de leurs existences prolongées.

⚜

Bulletin des expériences de l'éducation, nº 7. — *Le camp de la Liberté.* — Un bureau (ou organe centralisateur) d'expériences d'éducation a été fondé 16. West 8th Street, New York. L'expérience présentement en cours a trait au travail de jeunes citadins dans les fermes. Le numéro 7 du bulletin publié par ce bureau, et rédigé par Mr. J. Lee Hunt donne, avec des photographies à l'appui, d'intéressants détails sur le camp de la « Liberté ». Admirablement installés dans des baraquements offerts par un riche fermier, les jeunes volontaires, choisis avec soin — étaient sous les ordres de quatre universitaires dirigés par Mr. Artman, dont le dévouement et l'intelligent entrain ne sauraient être trop loués. Les terrains, entretenus par les habitants du camp, faisaient remarquablement et avantageusement contraste avec les champs voisins. La seule ombre au tableau est que les fermiers, tout en payant les travailleurs du camp moins que leurs ouvriers ordinaires, exigeaient dix heures de labeur, et aucun moment, dans la journée, ne restait pour la culture intellectuelle projetée lors de l'organisation du camp. »

Educational review, juin 1918. — *L'enseignement supérieur en Grande-Bretagne.* — Le bureau de l'éducation des États-Unis vient de publier une étude d'un intérêt peu commun sur l'enseignement supérieur en Angleterre et en Ecosse, suivie de « suggestions » à l'usage des universités américaines. Le travail, œuvre de Mr. Mac Lean, ancien recteur de l'Université d'Iowa, est, d'après Mr. W. H. Carpenter, de Columbia University, un guide précieux parmi les grands établissements — antiques et nouveaux — de la Grande-Bretagne savante, à savoir ceux d'Oxford, de Cambridge, avec leur variante moderne de Durham, de Saint Andrews, Glasgow, Aberdeen, Edimbourg, de Londres, au type très particulier, et les universités provinciales et nouvelles de Manchester, Liverpool, Birmingham, Leeds, Sheffield, Bristol, Exeter, Nottingham, Reading et Southampton Tandis qu'Oxford s'efforce d'éduquer des hommes d'État et Cambridge de savants pionniers de l'influence britannique, les universités écossaises, bien que « farouchement modernes » n'ont pas encore de chaires de sciences sociales, d'économie politique, de langues vivantes. A l'aide de ses cours et examens par correspondance, l'influence de l'Université de Londres rayonne jusque dans les régions les plus lointaines de l'empire britannique.

Ridiculisées tout d'abord sous le nom d' « écoles des hautes cheminées » les universités provinciales, dernières venues, ont bien vite conquis l'estime générale par le sérieux et la perfection de leur enseignement technique, industriel et commercial.

En dépit d'idées généralement répandues, la plupart de ces établissements supérieurs de Grande-Bretagne disposent de res sources difficiles à trouver ailleurs, pour ce qui est des laboratoires, des bibliothèques, des musées et de tous autres moyens d'études et de recherches.

A. Gricourt.

Pays de langue espagnole.

Revista de instrucción publica, La Havane, mars-avril 1918. — *Les progrès de Cuba.* — Les progrès accomplis par Cuba depuis l'intervention américaine et la libération sont considérables. En 1895 on comptait en tout 904 instituteurs et 36 306 élèves ; en décembre 1917, ils étaient 5 440 et 301269 : 6 fois plus de maîtres et 10 fois plus d'élèves. Dans les cinq dernières années seulement, on a établi des écoles dans 1 600 centres nouveaux.

Le message présidentiel (passage relatif à l'instruction publique). — Le comité des Surintendants des Écoles publiques s'est réuni en séances extraordinaires du 6 au 19 février. Les séances eurent pour objet certains points de détail soumis pour avis par le secrétariat de l'Instruction publique : réforme du budget, distribution des écoles dans les districts, création de centres de réparation du matériel scolaire, condition d'entrée dans la carrière de l'enseignement, classement du personnel, avancement des villages aux centres importants, réglementation des comités pédagogiques.

Le Comité des Surintendants, a étudié le problème des livres scolaires. Ceux-ci font défaut actuellement. Le Comité a proposé au Secrétariat d'État de convoquer les auteurs et éditeurs pour les inviter à établir des livres de lecture courante, de lecture personnelle, de géographie et histoire de Cuba....

Les progrès accomplis depuis le dernier message présidentiel du 5 novembre 1917 sont les suivants : 243 classes primaires publiques nouvelles — 2 écoles du soir — 9 services de maîtres mobiles — 5 jardins d'enfants — 4 postes de maîtresses de couture et coupe, soit 263 places nouvelles.

En dépit des progrès récemment réalisés, une tâche énorme s'impose encore; elle consiste principalement à construire ou rebâtir selon un plan plus approprié un grand nombre d'écoles de tous les degrés, des musées, bibliothèques à archives, et même un local convenable pour les services centraux de l'Instruction Publique.

Même œuvre fondamentale à accomplir pour le personnel : il importe de voter sans perdre de temps une loi des Retraites pour les professeurs de l'enseignement supérieur et de l'instruction primaire.

CUBA PEDAGÓGICA, 31 décembre 1917. — *Les excursions scolaires.* — Les causes de leur fréquent échec sont leur transformation fréquente en promenade et récréation, les difficultés de tranport, l'insuffisance de la préparation, la prétention d'enseigner trop de choses ou à trop d'élèves.

Les excursions doivent être organisées, selon un programme établi à l'avance, selon le programme même d'enseignement. Chacune d'elles présentera un point déterminé d'une étude où l'observation directe est indispensable. Les matières les plus propres à offrir des sujets d'excursion sont les sciences naturelles, la géographie, l'histoire, l'instruction morale et civique. Toute excursion doit être préparée par le maître, qui délimitera ainsi le sujet à enseigner et établira avec précision la méthode de présentation. La discipline maintenue devra rendre évident le caractère d'étude scientifique. Des notes seront prises par les élèves.

En instruction civique, l'étude directe d'une séance d'un corps légis-

latif ou d'un corps officiel quelconque donnera rapidement et avec précision la notion d'un aspect de la vie politique ou d'un service public.

❦

El Monitor de la Educación comun, Buenos-Aires, 30 avril 1918. — *Enseignement de l'orthographe.* — L'inspecteur du 10e district de de la ville de Buenos-Aires ayant été peu satifait des résultats de cet enseignement a invité les directeurs d'écoles à délibérer sur ce sujet. La commission réunie a élaboré un rapport en mars 1918. Elle a classé les mots en catégories correspondant aux cours gradués de l'école primaire. Le vocabulaire est choisi d'abord d'après les difficultés orthographiques, puis d'après la vie et les occupations dominantes du quartier considéré.

❦

Université populaire Bernardo de Irigoyen. — Le comité de patronage de l'école publique Bernardo de Irigoyen et la société Foyer et École ont fondé sur l'initiative du président du Conseil scolaire de district (nº 5) de la ville de Buenos Aires une Université populaire. Elle a pour objet « de travailler à la culture de la classe ouvrière et de donner un enseignement pratique à toute personne qui, ayant dépassé l'âge scolaire, désire acquérir des connaissances spéciales afin d'être mieux armé dans la lutte pour la vie ». L'Université est ouverte aux deux sexes. Ses maîtres sont tous des professeurs diplômés. Les frais sont couverts par les cotisations des membres. Elle compte actuellement 50 professeurs et 1 700 élèves, dont 1 000 auditrices et 700 auditeurs.

❦

Boletin escolar, Madrid 15 juin 1918. — *La réforme des écoles normales.* — Fernando Sainz, inspecteur primaire à Grenade (Andalousie) pose les principes suivants pour la réforme mise à l'étude en Espagne. **But.** L'École normale ne sera pas principalement un centre d'enseignement, mais un centre d'éducation de futurs maîtres et le principal souci sera leur formation pédagogique. **Moyens.** La culture actuellement donnée dans ces centres sera exigée — à part les études relatives à la pédagogie — à l'entrée de l'école, par une sélection sévère des candidats. Et comme le labeur éducatif en question est lié intimement à l'influence personnelle, il devra régner entre professeurs et disciples des relations constantes et intimes; on devra éviter les défauts qui résultent de l'internat en rendant attrayants le travail et le repos, en créant le plus possible entre maître et élèves la vie de famille.

❦

29 juin 1918. — *La réforme du système des retraites.* — Le système actuel, dénommé les Droits passifs du Corps enseignant date du 16 juillet 1887. Depuis, la situation sociale et professionnelle de

l'instituteur s'est transformée, et la loi de 1887 qui constituait un grand progrès n'est plus en accord avec cette situation. D'après la loi en vigueur, les fonds de retraite ou Caja de pasivos proviennent de trois sources : le 10 p. 100 du budget du matériel d'enseignement, ce qui limite d'autant le développement des écoles; 2° la totalité des traitements attribués aux postes vacants, ce qui amenait des vacances prolongées en cas de besoin; 3° la moitié du traitement des maîtres intérimaires, ce qui maintenait le salaire de ceux-ci à 500 francs par an. Le projet de loi présenté par le gouvernement trouve d'autres ressources : 1° le 6 p. 100 de tous les traitements; 2° un crédit de 2 300 000 francs qui figurera désormais dans chaque budget de l'Instruction publique.

D'autre part, les retraites cesseront d'être limitées à 2 000 francs; elles seront calculées sur les deux années de traitement maximum de chaque fonctionnaire.

❦

29 juin 1918. — *L'enseignement primaire à Madrid.* — La population de la capitale est de 600 000 habitants (exactement 599 807); le nombre des instituteurs est de 463, soit un maître pour 1 293 habitants. Si l'on compare la capitale espagnole avec d'autres grandes villes on trouve les proportions suivantes : Paris 1 maître pour 599 habitants; Milan 1 pour 404; Zurich 1 pour 453; Londres 1 pour 396. Si Madrid avait autant d'instituteurs proportionnellement que Paris, il en posséderait 1 000 et non 463.

HENRI GOY.

Bibliographie.

La Bretagne, par L. Gallouédec, 1 vol. 260 p., petit in-8. Paris, Librairie Hachette, 1917.

Ce livre est le premier d'une collection d'*Histoire et Géographie régionale de la France* : à ce titre déjà il mériterait de retenir notre attention. Car le développement des études de ce genre dans tous les ordres d'enseignement, recommandé par la circulaire du ministre de l'Instruction publique en date du 25 février 1911[1], constitue l'une des nécessités pédagogiques de l'heure prochaine. Ce ne sera pas seulement un moyen d'éveiller chez nos écoliers le sens de ces réalités vivantes qui, pour dépasser dans le temps ou l'espace l'étroite sphère où leur jeune activité est encore enclose, les touchent cependant de très près; ce sera aussi une manière de renouveler leur patriotisme en leur offrant une image plus précise de leur petite patrie, indissolublement unie à la grande.

Pour inaugurer une telle collection, le choix de la Bretagne paraissait presque s'imposer. De toutes les régions naturelles de la France il n'en est pas, en effet, à qui la situation géographique donne une individualité plus nette, sans rompre cependant les liens physiques qui la rattachent au cœur même de la France. Aussi bien voyons-nous la civilisation romaine s'y étendre plus tardivement et s'y effacer plus vite que dans la plupart des autres pays de la Gaule. Les grandes invasions barbares, même celle des Normands, l'évitent; l'afflux des Bretons chassés d'Angleterre, loin d'altérer le caractère ethnique de la population, le renforce, et sa conversion même au christianisme est accompagnée d'un véritable retour à ses origines celtiques. Plus que tout autre de nos pays de l'ouest, les rois anglais la disputent aux rois de France. Le morcellement seigneurial, qui s'y perpétue plus facilement que dans les provinces voisines, y oppose aussi plus d'obstacles à l'action centralisatrice de la monarchie française; la survivance de l'esprit féodal et religieux y dresse encore

1. Le ministre d'alors était M. Maurice Faure, qui a écrit la préface du présent ouvrage.

des barrières contre la pénétration des influences révolutionnaires; et c'est seulement de nos jours que la Bretagne a achevé de se fondre dans le sein de la grande unité nationale.

Est-ce à dire que M. Gallouédec ait voulu, en écrivant ce livre dont il justifie lui-même si clairement l'objet, faire œuvre proprement scientifique? Il n'a pas eu cette ambition. La liaison étroite de la géographie et de l'histoire dans le cadre des subdivisions locales, il n'a point prétendu l'établir; et c'est à peine d'ailleurs si l'état actuel des études d'érudition permettrait de tenter pour quelques-uns des « pays » bretons une aussi délicate synthèse. Pour des raisons majeures d'ordre pratique, l'auteur a donc composé son ouvrage de deux parties bien distinctes : une esquisse géographique générale qui occupe 50 pages; et une suite de tableaux historiques, qui en comprend quatre fois plus.

Une géographie quelque peu superficielle ramenait volontiers naguère toute la Bretagne à sa région littorale : M. Gallouédec se garde bien de sacrifier ainsi cette région intérieure, dont un rapide aperçu tout au moins est indispensable à l'intelligence de la péninsule entière. Dans l'Armor en revanche, il marque avec finesse quelles nuances de psychologie sociale suffiraient à distinguer, par exemple, le Trégorrois du Pays de Léon, et la Cornouaille du Vannetais. Avec adresse aussi il aborde et résout la question complexe des « confins ». Si la Bretagne pouvait avoir un centre, il semblerait légitime de le fixer dans l'axe même de la péninsule, et là où elle commence à prendre corps, c'est-à-dire dans le bassin de Rennes. Mais la présence de la grande forêt intérieure la condamnant à n'avoir pour ainsi dire que des pôles excentriques, Rennes ne devait être pendant longtemps, en terre non bretonnante, que le chef-lieu de l'administration par laquelle la Bretagne se rattachait au reste du royaume. Nantes, dont l'activité s'est naturellement orientée soit vers les pays de la Loire, soit vers les Indes Occidentales, échapperait plus complètement encore à l'économie bretonne, si la disposition du relief n'en faisait le débouché nécessaire de toute la région côtière méridionale.

Les tableaux historiques qui forment le gros de l'ouvrage se groupent par larges périodes. Voici d'abord cette Bretagne ancienne, dont les origines se perdent dans les brumes de la période mégalithique, et qui entre dans la lumière de l'histoire, à l'époque des druides, juste au moment où elle va subir la conquête romaine. Le peuple Vénète ne fut pas celui qui offrit la moins vive résistance à César, et peut-être, dans sa lenteur à suivre le cours du progrès, le Vannetais d'aujourd'hui porte-t-il encore le poids du cruel châtiment que lui infigea la colère du proconsul.

A travers le moyen âge deux grands noms symbolisent l'histoire bretonne. L'un, plus qu'à demi légendaire, est celui de Saint-Yves-le-Véridique; l'autre celui du héros en qui s'incarne, dans sa rudesse native, la générosité foncière de la race, Du Guesclin. Mais quelle

que soit la valeur représentative de tels personnages, ils ne suffisent pas à résumer en eux toute la vie d'une société et à en exprimer l'âme collective. Il faut interroger les monuments qu'elle a laissés : dans nulle autre province de France les témoins de pierre ne se dressent plus nombreux, ni plus révélateurs; en des compositions précises et pittoresques qui comptent parmi les pages les plus originales de son livre, M. Gallouédec fait revivre les églises et les chapelles, les fiers châteaux et les modestes manoirs, les vieux quartiers des antiques cités, tout le décor évocateur de la Bretagne médiévale.

Les grands mouvements de l'histoire européenne qui viennent retentir dans ce canton reculé de la France moderne y revêtent un caractère particulier. La Renaissance y fait surgir une floraison de calvaires; et les deux siècles qui suivent y sont remplis par une lutte sans merci contre les Anglais. Alors s'élance à la poursuite de l'ennemi traditionnel sur toutes les mers du globe la lignée audacieuse des navigateurs et des corsaires. On peut faire le tour de la province : Saint-Malo a son Jacques Cartier et son Duguay-Trouin; Morlaix a son Cornic; chaque port de la côte nord a son héros de la mer, célèbre ou obscur, tandis que la côte méridionale s'éveille à d'autres destinées, songe à s'enrichir par le commerce des Iles ou de l'Orient.

La Révolution, qui s'y annonce déjà par les luttes parlementaires du XVIIIe siècle, et dont les curieuses journées de janvier 1789 à Rennes marquent le prélude, s'y déroule bientôt dans le grand drame sanglant de la Chouannerie, à laquelle répond la Terreur affreuse des noyades de Nantes, tandis que l'épisode glorieux du *Vengeur*, les exploits d'un Surcouf et la noble carrière de la Tour d'Auvergne attestent le ralliement héroïque à la nouvelle Patrie.

La contribution de la Bretagne à notre histoire contemporaine est sans doute plus difficile à caractériser, si l'on se borne à rappeler l'œuvre individuelle accomplie par les plus illustres de ses enfants, un Chateaubriand ou un Lamennais. Mais dans tout le cours de notre récente expansion maritime et de notre nouvelle épopée coloniale, quelle n'a pas été la part prise par le peuple innombrable et infatigable de ses marins, qui dans la défense même de notre sol — aux portes de Paris il y a quarante-sept ans, ou sur les rives de l'Yser il y a quarante-sept mois — ont encore acquis un surcroît de titres à la reconnaissance nationale?

Tel est, trop hâtivement retracé, le dessin de cet ouvrage, qui fut certes préparé avec complaisance et composé avec art. Il est assez nourri de faits soigneusement vérifiés pour qu'il contienne de quoi nous instruire; mais, suivant la remarque du préfacier, c'est au cœur qu'il s'adresse, plus encore qu'à l'esprit. Il faudrait pouvoir en citer au moins quelques pages pour permettre d'apprécier ce sentiment d'intimité, cet accent personnel, qui donnent à ce judicieux recueil — illustré avec goût — de descriptions et de récits, à la fois son charme

littéraire et sa valeur éducatrice. Écrit par un Breton qui a conservé le culte de sa terre natale, il a sa place marquée, et méritera d'être feuilleté à loisir, dans tous les établissements où l'on enseigne à comprendre et à aimer ces anciennes provinces, ces régions toujours vivantes à travers les siècles, dont l'harmonieuse réunion assure la grandeur éternelle de notre France.

G. Weulersse.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »
Alix Fontaine.

Coulommiers — Imp. Paul BRODARD.

N^lle série. Tome LXXIII. N° 12 Décembre.

REVUE

Pédagogique

Science et Poésie.

Le poétique change, comme le beau, de peuple à peuple et d'âge en âge. On ne sent la poésie de la vie intérieure qu'après avoir subi l'oppression des règles sociales ; on ne découvre la poésie de la nature qu'après avoir été saturé de civilisation ; ce qui fait la grandeur d'une époque n'est pas toujours ce qui lui inspire des vers ; le goût et la mode peuvent détourner l'émotion vers des théories d'emprunt et tenir cachées aux poètes les sources vives de leur temps et de leur pays. Comme un certain charme réside dans les choses abolies, il arrive que le présent paraisse prosaïque et l'on voit alors la poésie se fixer sur des croyances ou sur des mœurs abandonnées, s'attacher à des survivances, s'emprisonner dans des conventions.

Depuis la Renaissance jusqu'au milieu du XIXe siècle, l'histoire de notre littérature nationale fut ainsi remplie par la lutte des auteurs qui cherchaient leurs modèles dans le passé avec ceux qui prétendaient ne demander l'inspi-

ration qu'à leur siècle même. Chose curieuse, en ce conflit les partisans de l'imitation et de l'emprunt furent souvent des poètes doués et des artistes probes, tandis que la plupart de leurs adversaires manquaient de conscience et de sincérité. C'est que les premiers (nos grands classiques, par exemple) soucieux de plaire au public instruit et lettré comme à celui du parterre et dociles aux leçons bienfaisantes d'Athènes et de Rome, se montraient difficiles sur la qualité de leurs œuvres, tandis que les seconds, un Fontenelle, un Perrault, ne s'adressant qu'aux gens du « beau monde » et des ruelles, étaient sûrs de réussir à peu de frais, par l'esprit et l'actualité. Ainsi chaque parti se contredisait lui-même : les « Anciens » tenaient pour le sérieux de l'art et s'accommodaient de conventions; les « Modernes », écrivains accommodants, affectaient de s'adapter au progrès des idées. Les premiers seuls étaient capables de sentir Homère et Virgile; mais les autres avaient lu Descartes.

A la fin du XVIIIe siècle, il se fit une sorte de chassé-croisé; on vit un « Moderne » se jeter dans l'imitation de l'antique, un vrai poète se réclamer de la civilisation moderne. Par ses doctrines littéraires, par sa méthode de travail, par son art, André Chénier est un continuateur direct de Ronsard, de Racine et de Boileau ; par le choix des sujets, par la nature même de sa pensée, il est tout près de Fontenelle. Quant à Chateaubriand, qui reprend, en l'approfondissant, la thèse lancée au XVIIe siècle par Desmarets de Saint-Sorlin et combattue par Boileau, s'il fait sortir la poésie du sentiment chrétien, tout son effort consiste à montrer que ce sentiment n'est pas inférieur en ressources littéraires à l'inspiration des Romains et des Grecs. Pour accréditer son opinion, l'auteur du *Génie du Christianisme*

établit que l'on peut, en s'inspirant de l'Écriture, égaler ou même surpasser ces grands modèles dans les genres qu'ils ont traités. Ainsi Chateaubriand a beau se donner pour un novateur et repousser les conceptions païennes comme des vieilleries, il a beau chercher entre la foi chrétienne et la conscience contemporaine des harmonies actuelles, son goût demeure profondément classique ; il y a plus ; c'est en utilisant avec adresse la force des traditions, l'attrait des souvenirs et jusqu'à la mélancolie des ruines qu'il appelle ses lecteurs au christianisme. On voit combien ce « Moderne » reste un représentant du passé.

Et cependant, comme l'œuvre de Rousseau, plus qu'elle encore, son œuvre marque l'avènement d'un goût nouveau, parce qu'elle semble identifier le beau avec l'individuel, le poétique avec le subjectif. On voudra désormais que le poète exprime ses pensées propres, ses sentiments authentiques ; la franchise, voire le cynisme seront préférés à l'expression sobre et délicate des idées générales. Les écrivains se piqueront de rompre avec leurs devanciers, même quand ils les continueut, de violer les règles, même quand ils sont, par caractère et par éducation, des conservateurs. Ainsi l'inspiration poétique et la vie présente se trouven trapprochées et mêlées. La poésie cessè d'être la forme littéraire la plus haute de l'observation morale ; elle ne prétend plus dominer, au nom d'un certain idéal qui ne change pas une société qui se transforme ; au contraire, la pensée qu'elle manifeste doit porter, fortement marquée, l'empreinte des conditions qui la déterminent. Les poètes se figurent qu'ils vont exprimer par le lyrisme quelque chose de plus durable que les institutions sociales : l'âme humaine elle-même saisie dans la solitude. Mais, si original, si génial qu'il soit, l'individu laissé à ses seules

forces devient toujours le porte-parole de son milieu et l'écho des événements historiques; le « Moïse », qui croit mener un peuple docile, marche poussé par la foule. Ainsi les courants de l'actualité envahissent à pleins flots la littérature. Peu à peu, les idées régnantes, les théories du jour deviennent les forces qui dirigent le mouvement artistique. Dans l'incessante mobilité des sensations et des opinions particulières, elles ont une pérennité qui fascine. Incapables ou lassés d'initier le grand public à leur petite existence, les écrivains finissent par chercher, dans les notions qui s'imposent à tous les esprits, l'intérêt principal et la source même de leur inspiration. Après avoir dilaté leur moi au point d'en remplir le monde, étalé leurs intimités secrètes et leurs brouillards intérieurs, ils rejettent ces subtilités, ces puérilités, ces ombres; ils aspirent à l'universel, à l'intelligible, au certain; ils se tournent vers la science positive.

*
* *

C'est à l'étude de cette simple évolution intellectuelle et esthétique que M. Fusil vient de consarcer une thèse, récemment soutenue en Sorbonne [1], et nul ne lui contestera que le sujet méritait l'honneur d'une monographie. Son livre se recommande d'ailleurs par une conviction sincère et par une admiration communicative de la science. Tous les professeurs qui ont à enseigner l'histoire littéraire ou simplement le français soit dans les classes préparatoires aux grandes Écoles, soit dans les sections scientifiques de nos Lycées liront avec profit les pages où

1. C.-A. Fusil, *La Poésie scientifique de 1750 à nos jours*. Paris, éditions Scientifica, 1918.

M. Fusil, s'efforce de montrer comment les découvertes et les hypothèses des savants modernes ont passé dans les œuvres de nos poètes.

Dès le XVII[e] siècle, La Fontaine, curieux de toute nouveauté, avait ouvert ses fables aux questions controversées de l'astronomie ou de la physique cartésiennes et chanté dans un poème spécial les vertus récemment éprouvées du Quinquina. Au XVIII[e], à la double école de l'Angleterre et de M[me] du Châtelet, un autre Polyphile avait compris l'intérêt passionnant de la recherche scientifique; il avait assisté de près au duel de deux théories astronomiques, le mécanisme arbitraire de Descartes et la doctrine newtonienne de l'attraction; l'immensité des phénomènes célestes, la grandeur des forces assujetties, pour ainsi dire, à la raison de l'homme, la supériorité décisive de la démonstration de Newton; ç'avait été pour Voltaire une sorte de révélation; mais, sauf dans l'Epître à M[me] du Châtelet (1736) et dans quelques autres pièces, il avait eu plutôt recours à la prose pour répandre la vérité nouvelle et pour exposer les conséquences philosophiques qui en résultaient.

Cependant, vulgarisée par les successeurs de Fontenelle, et notamment par l'abbé Pluche, la science devenait une mode. Philaminte avait fait école : on possédait son cabinet d'histoire naturelle ou sa collection de fossiles, comme autrefois sa volière d'oiseaux rares ou son parterre de tulipes. Les académies proposaient aux beaux esprits de province des sujets de concours tels que le Mouvement de la terre ou la Fabrication de la poudre à canon. Les faiseurs de vers latins, tantôt multipliaient les petits poèmes sur l'arc-en-ciel, l'aurore boréale ou les comètes, tantôt, stimulés par l'exemple de Lucrèce et de Virgile, comme le

cardinal de Polignac, entreprenaient à leur tour un De natura rerum. Les faiseurs de vers français ayant attaqué le même filon, toute la seconde moitié du XVIIIe siècle fut encombrée d'élucubrations rimées sur des thèmes scientifiques. Enfin, lorsque le succès de l'Histoire naturelle de Buffon eut donné le goût des poèmes de longue haleine, la grande poésie descriptive fleurit copieusement avec les Lebrun, les Delille, les Chénedollé, les Chénier. M. Fusil insiste à bon droit sur la médiocrité de la plupart de ces productions, où la science, prise comme matière par l'auteur, n'allume pas dans son œuvre la moindre étincelle de poésie.

Une deuxième partie de la thèse étudie la place que firent à la pensée scientifique les promoteurs du romantisme. Lamartine lui-même, bien qu'il se soit donné pour l'interprète naïf du pur sentiment, a parfois nourri son œuvre de notions toutes positives et sa conception de l'univers amalgame avec les croyances ou les images de la Bible des idées empruntées aux astronomes, aux physiciens et aux naturalistes de son temps — Vigny, plus rigoureux et plus philosophe, est aussi plus souvent visité par l'esprit de la science; s'il lui arrive de déplorer les effets du progrès intellectuel et de lancer l'anathème sur la civilisation moderne, son pessimisme procède du démenti cruel infligé par la connaissance aux instincts de son cœur; comme son stoïcisme aboutit à l'adoration de l'esprit, qui, sous l'étreinte de la mort, arrache les voiles de la nature. — Quant à Victor Hugo, M. Fusil voit surtout en lui le dramaturge, le polémiste et le visionnaire. Sans s'arrêter à l'effort du poète pour exprimer le sentiment de l'infini céleste, du surhumain dans l'univers, de la vie pullulante, il lui reproche sévèrement d'avoir proclamé ses opinions

ou subi ses passions au lieu de s'attacher strictement à la vérité même. Quoi qu'on pense de ces jugements et de ces critiques, il faut savoir gré à M. Fusil de montrer que sous l'exaltation du romantisme, la science continue sinon à dominer, du moins à nourrir et parfois à orienter la production poétique.

La réaction qui suivit cet âge de lyrisme rétablit la suprématie de la connaissance positive et toutes les innovations de la technique, toutes les conquêtes de l'inspiration furent mises au service de la grande poésie scientifique. M. Fusil étudie avec un plaisir manifeste les œuvres de cette période féconde : poèmes cosmogoniques de Bouilhet; poèmes hindous et transformistes de Leconte de Lisle ou de Jean Lahor; poèmes positivistes et spiritualistes à la fois de Sully-Prudhomme; poèmes réalistes de Richepin; poèmes néo-didactiques de Warnery et de Strada; poèmes symbolistes et synthétiques de Ghil, sans oublier le lyrisme de Laforgue et de Verhaeren. Cette partie de la thèse de M. Fusil, qui contient des analyses détaillées, est la plus neuve comme la plus étendue de l'ouvrage; on en lit avec intérêt les passages consacrés à Sully-Prudhomme, à Richepin, à Verhaeren.

*
* *

Ce qu'on regrette de n'y pas trouver, ce qui manque au livre tout entier, c'est une pensée organisatrice, qui relie les chapitres entre eux, aide le lecteur à dominer le sujet et s'exprime dans les conclusions : celles de M. Fusil restent vagues ou indigentes : elles répondent mal à l'ampleur de la question traitée. Non seulement les quelques idées que j'indiquais au début de cet article et

qui expliquent l'évolution de la poésie en France du XVIIe siècle à nos jours ne sont pas mises dans un relief suffisant, mais encore et surtout le problème essentiel n'est pas nettement dégagé.

Il y avait deux façons de le poser : ou bien s'attacher à la science, soit pour en suivre, étape par étape, l'invasion dans le domaine de la poésie, soit pour relever méthodiquement les emprunts faits par les poètes aux écrivains scientifiques; travail ingrat sans doute, impossible d'ailleurs à exécuter si l'on étudie comme M. Fusil deux siècles d'histoire et quels siècles! — ou bien au contraire s'attacher à la poésie et montrer comment elle a puisé son miel dans les notions apportées par les savants. La thèse devenait alors un essai de critique; le fait à élucider était un fait d'ordre littéraire; il ne s'agissait plus simplement de constater des emprunts, mais de qualifier des productions. Entre ces deux points de vue, M. Fusil n'a pas su choisir; son livre, qui se donne comme une étude objective, n'est, en maints passages, qu'une série de jugements esthétiques : l'auteur loue et blâme; il a son goût à lui, au nom duquel nous le voyons condamner Delille, faire le procès de Victor Hugo, plaider pour René Ghil. Or ce goût, qui transparaît à chaque page, de quelles impressions, de quelles analyses, de quelles réflexions est-il formé? Sur quel solide fond psychologique repose-t-il? Voila ce que nous voudrions savoir et ce qui nous échappe. Nous ne demandons qu'à partager les sentiments de l'auteur, évidemment sincère, mais cette sympathie ne suffit pas à nous convaincre; non, il ne nous suffit pas de connaître avec M. Fusil, le prix des chiffres et des formules de la science positive pour que nous approuvions en général, comme il le fait, l'entreprise de les versifier. Il nous arrive

même parfois, avouons-le, de sourire quand il admire. C'est notre faute, sans doute, ou du moins, c'est la faute de notre éducation littéraire, si nous ne savons pas nous intéresser comme M. Fusil, aux « souhaits obscurs de l'ovule » suppliant la nature de ne pas le faire éclore, ni même compatir aux souffrances de l'embryon méditatif, dont les étonnants propos sont reproduits page 207.

Mon œuf se segmente.
Pas de forme encor, pas encor de chair.
Pourtant je deviens... Quoi donc?... Pas un homme...
Je deviens pourtant... C'est de la chair, comme
Celle des aïeux nageant dans la mer.

C'est aussi notre faute ou du moins c'est la faute de nos maîtres, qui nous ont habitués à vouloir comprendre distinctement les mots et les pensées, si nous méconnaissons la « valeur poétique » des vers élogieusement cités par M. Fusil, page 241 :

« Quand donc Dieu voulut l'être, éclatant d'organisme,
Il en prit chaque idée ; et, par un fatalisme,
L'équivalent typique éclos, cet être fut.
Et l'organisme fut sa forme et tout vécut. »

Malgré nous le souvenir nous vient de ces visiteurs qui, dans les expositions de peinture, s'arrêtent avec des paroles de louange devant toutes les toiles qui représentent des sujets de piété, prenant pour un jugement esthétique la douce émotion qui les reporte en esprit au pied des autels ; c'est que M. Fusil, touché par la grâce du positivisme, admire les poètes, qui, un peu de cette manière bien ou mal, lui rendent le frisson sacré.

S'il avait pu se soustraire à cette illusion, analyser ses sentiments et critiquer son goût, il aurait été sans doute conduit à voir que la foi positiviste, le culte de la notion exacte et même l'adhésion ardente de l'esprit aux grandes

hypothèses scientifiques n'alimentent l'inspiration et ne l'élèvent vers le beau que lorsque certaines conditions psychologiques et certaines aptitudes techniques se rencontrent; il aurait réfléchi plus attentivement sur la question des rapports de la science et de la poésie.

Cette question est double; elle revient à se demander.

1° Si la science est poétique par elle-même.

2° Comment la poésie peut conserver sa nature propre en se faisant l'interprète de la science.

*
* *

Que la recherche et la découverte scientifiques puissent apporter des joies spirituelles ou même des extases analogues aux voluptés de l'imagination, qu'il s'y joigne le contentement d'un effort heureux et d'une puissance accrue, ainsi que le sentiment d'un accord manifeste entre la pensée et la matière, et que ces émotions soient une source jaillissante de poésie, nul ne le conteste; mais le lecteur d'un poème scientifique n'est nullement le savant au travail; la vérité ne se découvre pas à lui; on la lui présente, tout élaborée, sous la forme de notions et c'est à propos de ces notions qu'il faut se demander si elles recèlent de la poésie. Elles peuvent assurément s'accompagner de réflexions et de sentiments qui leur donnent un charme poétique; il est même vrai de dire que les conceptions positives des astronomes ou les biologistes modernes sont plus riches de ces sortes de suggestions que toutes les « physiques » des théologiens. Il est également vrai que, considérée du dehors, comme un vaste fait historique, comme une épiphanie de l'Intelligence sur l'océan tumultueux des forces naturelles, la science est toute nimbée de mystérieuse poésie; et de

même, si nous la prenons à son tour comme une force, qui modifie la nature et précipite l'évolution de l'espèce. Mais dans tous ces cas ce n'est point la notion scientifique qui contient la poésie ; ce sont les réflexions philosophiques dont nous l'entourons, c'est l'esprit dont nous sommes animés quand nous pensons telle vérité particulière ou quand nous concevons le savoir humain dans son ensemble.

A la fin de sa thèse, en post-scriptum, M. Fusil se demande si la guerre actuelle n'a pas jeté sur la science un certain discrédit, en prouvant par l'exemple de l'Allemagne qu'un peuple peut marcher au premier rang de la culture scientifique et n'être en réalité qu'une horde supérieurement dressée pour le pillage et le meurtre.

Et voici ce qu'il se répond à lui-même :

« Si nos ennemis ont tiré de la science un pouvoir infernal, malgré ce qu'ils ont entrepris pour la rabaisser et la corrompre, telle que nous la comprenons, attachée aux idées, travaillant à percer le mystère du monde et de notre destinée, elle reste quand même haute et pure, au-dessus des ruines et des morts. »

Fort bien. Mais pourquoi le comprenons-nous ainsi quand d'autres qui y excellent, la conçoivent autrement? Pourquoi l'attachons-nous, pourquoi M. Fusil l'attache-t-il aux idées? Pourquoi lui demande-t-il de « percer le mystère du monde », problème évidemment extérieur à la recherche positive? Au nom de quel intérêt lui assigne-t-il cette fin, de rester la servante de la contemplation au lieu de devenir la collaboratrice de la volonté? Ne serait-ce point parce qu'il met la méditation, qui se représente l'univers, au-dessus de la force, qui le transforme?

La science contient « en puissance » des trésors d'émo-

tion poétique, mais ces émotions ne se déploient que dans certaines consciences et ces consciences-là ce n'est point ordinairement la discipline scientifique qui les forme et qui les domine. Attentif aux mouvements intérieurs, fasciné par la sensation et par l'image, bouleversé par la passion ou exalté par l'effort, jamais inerte même quand il subit, jamais docile même quand il apprend, jamais calme, même quand il affecte l'impassibilité, le poète vit dans le monde du changeant, du complexe et du synthétique, tandis que la pensée du savant cherche toujours l'abstrait pour l'organiser en rapports simples. Le poète se livre au sensible et il en tire l'idéal; le savant néglige l'idéal et extrait l'intelligible du sensible analysé. Le poète sent les valeurs; le savant les ignore, car il ne connaît que le vrai, qu'il identifie avec le réel. Bref, le poète reste un homme, qui, selon le mot de Rousseau « possède son âme entière », tandis que le savant suspend, dans la mesure du possible, toutes les activités psychologiques qui ne sont pas ou qui ne servent pas exclusivement la connaissance objective. Le poète, en contemplant ce qui est, perçoit ce qu'il est lui-même; le savant, pour apercevoir ce qui est, réduit et dépouille presque son individualité; le premier ouvre à la fois sur l'univers tous ses organes de perception, toutes ses puissances de réaction; il trouve son élan et sa loi dans l'afflux des formes concrètes, dans le rythme que cet afflux imprime à ses états de conscience; pareil au plongeur qui retient sa respiration, le second comprime le frémissement de ses nerfs, arrête en lui les impulsions du sentiment, discipline, sous la règle unique du raisonnement, les suggestions de son esprit; il ne demande au monde extérieur que des définitions, des proportions et des relations constantes; le seul jugement qu'il se permette porte sur la

réalité, non sur la qualité des choses : ceci n'est pas; ceci est; voilà toute la science.

C'est précisément cette attitude, si peu naturelle, qui confère à la recherche scientifique une valeur morale, car elle exige une sorte de détachement de soi-même, et plus ce détachement est difficile, plus il aura coûté d'efforts, plus aussi la volonté s'y trempera. Mais cette heureuse influence, notons-le bien, n'émane pas du savoir; elle émane de la recherche ou mieux encore de l'esprit dans lequel on pratique la recherche. Imaginons un homme, indifférent à l'estime des autres, et qui ne se pique pas de briller par l'originalité de ses vues personnelles; imaginons un peuple, qui organise le travail scientifique en vue du meilleur rendement de découvertes et qui, par cette discipline, déshabitue le savant de trouver dans la vérité une jouissance de poète, je veux dire une délectation spirituelle, pour y voir le produit normal d'une technique supérieure, croyez-vous que cette science, régie par elle-même et définie par ses fins propres, conservera sa vertu bienfaisante? Elle n'aura rien perdu de son essence; elle sera, plus que jamais, la créatrice féconde du vrai; elle ne sera plus du tout l'éducatrice des âmes.

Les Allemands ont contribué autant ou plus que n'importe quel autre peuple au progrès scientifique; leurs « Intellectuels » ont eu les mérites et les qualités qui garantissent la conquête de l'inconnu; mais ils ont traité le vrai en savants qui l'élaborent, non pas en poètes qui l'adorent. Ils ont gardé dans la vie pratique, avec une raideur inflexible, l'esprit de positivisme et de réalisme dont la méthode scientifique est faite et l'idéalisme humanitaire, fils des lettres (humaniores litteræ), a disparu de leur conscience; la science les a rendus à l'instinct. Chez

nous, au contraire, qui, formés par la société française et pour elle, tenons de notre éducation et de notre littérature nationale le goût de l'agréable et l'admiration du généreux, la science devient un correctif et un guide. Nous sommes amoureux des idées générales nécessaires aux beaux discours, et, comme les plus salubres des idées générales sont les notions positives, nous n'avons qu'à gagner à l'école de la science; elle utilise jusqu'à nos défauts héréditaires : nous sommes souvent frivoles, elle nous rend sérieux; vaniteux, elle nous plie à la modestie; impulsifs elle nous impose un effort soutenu et réglé. Rendons grâce à notre tempérament de ces bienfaits de la science. C'est lui qui nous invite à voir en elle un moyen d'unanimité, plus encore qu'un engin d'action collective. Voilà pourquoi nos spécialistes les plus éminents consentent volontiers à dépenser en conférences un temps qu'ils emploieraient mieux en recherches; voilà pourquoi d'excellents vulgarisateurs foisonnent autour de nos techniciens, comme les aëdes grecs auprès des héros; voilà pourquoi enfin nous avons tous une tendance à prendre les vérités positives nouvelles comme des conceptions poétiques ou philosophiques, alors qu'il nous est difficile de traiter scientifiquement les questions littéraires.

L'exemple même de M. Fusil illustre les réflexions précédentes, puisque se proposant d'écrire sur le développement de la poésie scientifique une étude objective, il est retombé sans cesse dans les habitudes de la critique impressionniste. Malheureusement, de même que son sens artistique l'a gêné pour exécuter son dessein, ainsi son dessein l'a détourné de traiter la seconde question que je posais tout à l'heure : Comment la poésie peut-elle conserver sa nature propre en se faisant l'interprète de la science?

*
* *

Nous y répondrons en nous rappelant que toutes les œuvres d'art, en poésie comme en peinture, sont des actes de finalité. Le poète se propose de stimuler chez le lecteur certains sentiments qui lui paraissent justifier la forme choisie. Une telle convenance est indispensable et cette condition suffit à montrer la difficulté de la poésie scientifique. En effet, la prose étant l'expression naturelle des notions positives, on a bien des chances pour produire une impression désagréable, soit de gêne, soit même de ridicule, en les asservissant aux nécessités du vers.

N'allons pas si loin. A côté de la science, au fond de la science, subsiste l'irrémédiable ignorance de l'homme, l'énigme des origines et des fins, le mystère de l'être; c'est là que réside la poésie de la science, faite d'inaccessible comme le bleu des lointains et la mélancolie du passé; à côté de la science, au bout de la science et dans ses applications les plus directes, subsiste l'incertitude des effets, l'imprévu des conséquences, tout l'indécis de l'acte; c'est là encore que réside la poésie, faite d'inconnaissable comme le charme de l'avenir. Le poète, qui veut donner non la formule, mais l'illusion du réel, doit ouvrir largement son vers à ces ombres, seules témoins du relief des choses et de leur perspective; c'est par elles qu'il rend sa profondeur à l'univers, que la science essaie de projeter tout entier sur le plan de la pensée mathématique.

Est-ce une raison pour goûter, avec M. Fusil, les élucubrations et les théories de René Ghil? Aucunement : la

pire méprise est bien de s'autoriser de la science pour se complaire dans l'inintelligible. Le savant n'est obscur que par impuissance et malgré lui; de toutes ses forces il tend à l'évidence; son but est d'éclairer l'esprit et cette intention suprême lui dicte sa méthode qui est l'analyse, comme sa règle, qui est la parfaite limpidité de l'expression. Et vous iriez ensuite, par respect de la science, entasser des synthèses, barbouiller en ténèbres ce qu'elle dessine en rayons, ramener le lecteur aux états préhistoriques, où les sons du langage n'étaient encore que des cris? Le cas de René Ghil n'est pas celui d'un vrai poète, écrasé par les difficultés d'un grand sujet, c'est celui d'un violoniste qui voudrait jouer une sonate avec un bâton Je sais bien qu'il se pique de donner ou de rendre aux mots une valeur musicale prestigieuse; mais ces mots restent sous sa plume de purs signes intellectuels, c'est l'analyse et l'abstraction qui les ont constitués; c'est la logique, qui les emploie et qui les ordonne. Quelle plaisanterie de les traiter comme des sonorités pleines de suggestions naturelles! Cette erreur initiale de technique condamne *a priori* l'œuvre entière.

Pour que le poète qui s'inspire de la science acquière le droit de rythmer des notions positives, il faut qu'il nous introduise dans le temple même du rythme, dans l'enceinte où le temps jaillit et coule, dans le monde du sensible; il faut que ses peintures nous transportent en imagination parmi les phénomènes dont il essaie de suivre le déroulement et qu'il en fasse peu à peu surgir les aspects; plutôt encore, il faut qu'il nous présente le vrai, non tel que la science l'offre au profane, dans des formules objectives et permanentes, mais tel qu'il se découvre à l'esprit du chercheur, comme une série d'intuitions,

comme une marche vers la lumière. C'était l'idée maîtresse de Victor Hugo en écrivant la *Légende des Siècles*; si vague que soit le sens philosophique de son œuvre, elle figure en symboles grandioses ce cheminement de l'esprit. Peu importe après cela que le poète n'ait pas eu le respect du chiffre et le goût de la formule abstraite : ce n'était point son affaire.

G. GASTINEL.

Le Professorat des Langues Vivantes.

Rapport de M. l'Inspecteur général Guillaume, *président du Jury, sur l'examen pour le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les Écoles normales et les Écoles primaires supérieures (session de 1918)*[1].

Cette session a été marquée par un affaissement très notable, soit dans le nombre, soit dans la qualité des aspirantes : 161 seulement ont pris part aux épreuves écrites, contre 244 en 1917; 51 ont été déclarées admissibles, 21 proposées pour l'admission définitive, soit une sur 11[2]; à la précédente session, le nombre des admises et des admissibles avait été respectivement de 71 et 39, ce qui donnait une admise pour 7 aspirantes[3]. Pas plus que l'ensemble, le peloton de tête ne s'est maintenu au niveau habituel : deux aspirantes (toutes deux d'allemand[4]), ont seules

1. Pour certains développements et conseils qu'on n'aurait pu que répéter ici et dont il n'a pas été tenu suffisamment compte, les aspirantes sont invitées à consulter le rapport sur la session de 1915 (*Revue Pédagogique* de mai 1916).

2. Plus une aspirante admissible en 1917. Il faut ajouter que la proportion d'admises pourra être légèrement accrue : 7 aspirantes ont été empêchées par des raisons majeures de se rendre à Paris pour les épreuves orales, et conservent le bénéfice de l'admissibilité pour 1919.

3. Ces chiffres se répartissent comme suit entre les différentes langues :

	1918			1919		
	Nombre total.	Admissibles.	Admises.	Nombre total.	Admissibles.	Admises.
Allemand	27	9	4	13	7	4
Anglais	182	52	29	121	36	14
Espagnol	25	6	3	16	4	2
Italiens	10	4	3	11	4	1

4. Le groupe d'allemand, surtout en ce qui regarde les épreuves spéciales, s'est affirmé cette année très supérieur à l'ensemble : 7 admissibles sur

dépassé un total de 110 points, contre 7 en 1917 et 12 en 1915.

Voici les résultats pour les différentes épreuves, avec les observations auxquelles chacune a donné lieu :

Epreuves spéciales : écrit.

Thème. — 66 copies, soit environ les deux cinquièmes, ont atteint ou dépassé la moyenne 10; cette proportion est faible si on la compare à celle d'une bonne session (près de la moitié en 1915); de plus, 4 thèmes seulement ont été cotés 15 ou 15 1/2, et 53 (un tiers) sont tombés au-dessous du médiocre, c'est-à-dire de la note 8.

Le texte, commun à toutes les langues, et très concret comme à l'ordinaire, était une page de Coppée, ne présentant aucune difficulté d'interprétation; il ne fallait, pour le bien rendre, que se représenter la scène dans sa vigueur pittoresque, et avoir à sa disposition un vocabulaire précis et un bon fonds de locutions idiomatiques. La commission a été surprise de voir que beaucoup d'aspirantes ignoraient l'équivalent étranger de mots aussi usuels que *perron*, *porte vitrée*, *vagabond*, ne faisaient pas de différence entre *le fossé d'un jardin* et *celui d'une place forte*, et traduisaient mot à mot, ou paraphrasaient gauchement, des expressions comme « il montra le poing à cette maison », « un coq lança sa claire fanfare », « le vagabond enfonça un carreau d'un coup de poing ». Nous devons leur signaler une fois de plus pour l'anglais une grande incertitude dans l'emploi des prépositions qui accompagnent les verbes, dans la syntaxe des temps passés et de l'article, ainsi que des formes barbares de verbes forts (*run* pour *ran*, par exemple). En espagnol, toutes les aspirantes moins une ont fait le mot *hambre* (faim) masculin, tandis qu'il est féminin, comme en français.

---

13 aspirantes; 4 admises sur les 6 qui ont subi les épreuves orales. Toutes avaient fait, avant 1914, un séjour prolongé en Allemagne; mais cette réserve des aspirantes d'avant-guerre est à peu près épuisée, et il devient urgent d'envisager les moyens propres à assurer la préparation pratique pour cette langue, en particulier par des bourses de séjour, soit en Suisse alémanique, soit en Alsace.

*
* *

VERSION. — 56 copies (un tiers) ont atteint ou dépassé la moyenne; 2 seulement ont obtenu la note bien (15 et 16 1/2); 70 sont tombées au-dessous de 8, et, sur celles-ci, 32 ont été cotées de 1 à 4! En espagnol, les trois meilleures versions ont péniblement atteint la note 10, et la moyenne n'a pu être attribuée qu'à une seule copie en italien.

La plupart des aspirantes voient le texte étranger en gros et du dehors; elles ne le pénètrent pas et ne savent qu'en donner tour à tour une vague paraphrase ou un mot à mot traînant et terne, où elles sèment trop souvent de grosses fautes de français, voire même d'orthographe; on cherche en vain dans leurs copies une preuve de souplesse, une pointe d'audace, et, ce qui est plus grave, une méthode; bref, elles semblent tout ignorer des caractères et des procédés de la vraie version, et s'imaginer que ce travail d'intelligence et de goût peut, sans entraînement préalable, s'improviser, alors que c'est, au contraire, avec la composition française, l'épreuve qui nous donne le mieux la mesure de leur culture et de leur esprit; à cet égard, il y a dans leur préparation un effort trop peu soutenu, maladroit et mal orienté.

*
* *

RÉDACTION EN LANGUE ÉTRANGÈRE. — 63 copies — à peu près le même nombre que pour le thème — ont été cotées 10 et au-dessus, mais une seule (en allemand) a obtenu une note supérieure à 14, et 47 n'ont pas atteint la note 8. Voici le canevas proposé.

LA LETTRE OFFICIELLE.

Un matin, à l'aube, M. X, instituteur rural, fait son tour de jardin. Sa félicité est parfaite : conscience tranquille, travail à son goût, loisir pour son passe-temps favori, la botanique.

Un gamin lui apporte un pli.... Sur la bande : *Inspecteur d'Académie*. On le convoque pour le lendemain jeudi : de motif, point!

Surprise, inquiétude et diverses suppositions du ménage.... Nuit blanche.

Le voyage au chef-lieu, l'antichambre.... Appelé le premier!

« Un botaniste étranger est de passage, très curieux de la flore du pays : voulez-vous déjeuner avec nous ? »

C'est surtout en anglais qu'ont été attribuées les notes faibles, dues moins aux fautes et aux lacunes de forme qu'à la pauvreté du fond.

On peut dire que les deux cinquièmes des aspirantes écrivent la langue étrangère aussi abondamment et aussi correctement que leur langue maternelle; l'orthographe est en général excellente, et presque toujours meilleure que dans la composition française. Les réserves porteraient, comme en thème; sur le vocabulaire, qui a semblé plus limité que de coutume (c'est ainsi que huit ou dix aspirantes à peine ont montré une connaissance un peu complète des noms de plantes et de fleurs, alors qu'aux précédentes sessions cinquante étalaient un vocabulaire étendu sur des sujets beaucoup moins courants); — et sur le manque de souplesse et de variété des tours, autre indice d'un séjour insuffisamment prolongé hors des frontières; en revanche, l'on a eu moins fréquemment à reprocher l'abus du langage parlé, lâché et trivial.

Ce qui choque bien davantage, c'est l'absence d'art dans la composition et l'indigence d'invention dans le détail : les suppositions imaginées par le couple effrayé ont été pauvres et parfois puériles; pas une aspirante n'a relevé comme cause d'anxiété que le pli venait, non du chef immédiat, mais tout droit de l'inspecteur d'académie; bref, on n'a su broder, sur un thème familier, qu'un travail terne et banal. Ici encore l'entraînement méthodique est insuffisant : on s'exerce beaucoup moins volontiers à la rédaction étrangère, qui est pour moitié œuvre de pensée personnelle, qu'au thème, où il suffit de suivre la pensée d'un auteur.

Oral.

Lecture et explication d'un texte étranger. — Cette épreuve reste la plus satisfaisante de l'examen : 37 aspirantes sur 45 ont atteint ou dépassé la moyenne, une seule est tombée au-dessous de 8 (note 5); toutefois, deux explications seulement ont paru vraiment bonnes (note 15) contre 6 en 1915. L'aisance et l'adresse laissent toujours fort à désirer, surtout dans l'interprétation des textes poétiques.

*
* *

Conversation. — 26 notes égales ou supérieures à la moyenne; 13 au-dessous de 8 (toutes en anglais). Plus qu'à l'ordinaire, l'élocution a été embarrassée, l'expression courte, la langue étrangère gâtée par des incorrections et des gallicismes, — et surtout la prononciation vicieuse. Ce dernier défaut s'est particulièrement manifesté en anglais. Si le séjour à l'étranger était difficile pendant la guerre, les aspirantes eussent pu jusqu'à un certain point contrôler et renforcer des souvenirs imprécis par une sérieuse étude phonétique; la plupart ne l'avaient pas fait, et jamais la commission n'avait eu à relever autant de fautes d'accentuation et de quantité, autant de sons qui n'avaient rien d'anglais, ni surtout à déplorer ce défaut capital chez un professeur, *une prononciation floue*; une seule aspirante avait acquis cette netteté et cette vigueur un peu exagérées qui seules peuvent faire saisir aux élèves le caractère propre des voyelles et des consonnes, l'importance de l'accent tonique, le chant caractéristique de la phrase étrangère. Faut-il répéter qu'il y a une optique scolaire comme une optique théâtrale, et qu'on n'enseigne pas du même verbe ni du même ton que l'on parle?

*
* *

Thème. — 27 notes ont atteint ou dépassé la moyenne; 12 seulement sont restées inférieures à 8; par contre, nous n'avons pu attribuer une note supérieure à 14 — un 16 — qu'à une aspirante qui avait passé dix-sept ans en Allemagne!

Si la correction grammaticale s'améliore, peu d'aspirantes sont en état de repenser immédiatement en langue étrangère le passage qui leur est présenté en français, et n'en donnent trop souvent qu'un décalque servile, médiocrement idiomatique; ce défaut a été surtout marqué dans les thèmes tirés du *Gendre de M. Poirier* : on semble s'être préoccupé presque exclusivement de parcourir d'un bout à l'autre les textes prescrits, afin de combler les lacunes de vocabulaire; on se fût bien mieux entraîné à l'épreuve en étudiant quelques pages à fond.

*
* *

Pédagogie. — 21 notes égales ou supérieures à 10, un seul 15, 15 notes inférieures à 8. Nous avons encore dû subir, dans la plupart des cas, la récitation d'une sorte de catéchisme pédagogique, timide, impersonnel, sans intérêt, au lieu de l'exposé loyal d'idées sincères, — découvertes ou au moins repensées, — de faits réellement observés ou contrôlés, bref, ce qu'on est en droit d'attendre d'aspirantes qui ont fait un stage pédagogique. Autre défaut : beaucoup d'aspirantes réunissent hâtivement par écrit, pendant les vingt minutes de préparation, quelques souvenirs, et se montrent à peu près incapables de se détacher de leurs notes. La Commission a constaté une amélioration légère dans les leçons portant sur une question grammaticale [1].

Épreuves de français :

Elles constituent, cette année, la partie la plus faible de l'examen; la chute est très sensible, sinon tout à fait inquiétante. Voici en effet les résultats :

Composition française.

Notes égales ou supérieures à la moyenne : 37, soit moins d'un quart, contre 91 en 1917, c'est-à-dire plus des deux cinquièmes;

Notes 15 et 16 : 2, contre 13 en 1917;

Notes inférieures à 8 : 86 (plus de la moitié).

Lecture expliquée.

Notes égales ou supérieures à la moyenne : 19;

Notes supérieures à 14 : 4;

Notes éliminatoires (inférieures à 8) : 12.

1. A signaler, *non comme manuel à apprendre*, mais comme guide, l'excellente *Méthodologie des langues vivantes*, de MM. Schweitzer et Simonnot (Librairie Colin.)

4 aspirantes ont échoué uniquement pour une note éliminatoire en français; par contre, une qui avait dépassé le total de points exigible pour l'ensemble des épreuves orales a échoué pour un total insuffisant (26) aux épreuves spéciales.

Le sujet de la composition écrite :

Dans la tragédie de Corneille, *Horace*, les personnages principaux ont-ils vieilli, ou bien les retrouvez-vous, avec certaines transpositions, dans les Français et les Françaises d'aujourd'hui?

n'a pu surprendre les aspirantes, puisqu'elles avaient *Horace* à leur programme; on peut plutôt croire qu'il ne les a pas assez surprises; la plupart, n'ayant pas lu le texte de près, se sont dit qu'elles avaient à traiter des caractères de la tragédie, et, de ce qui aurait dû n'être qu'une entrée en matière, elles ont fait presque toute leur dissertation, négligeant à peu près entièrement la partie moderne, c'est-à-dire l'essentiel; quelques-unes se sont même contentées de raconter gauchement la tragédie! Lorsqu'elles ont vu de quoi il s'agissait, elles ont trop souvent versé dans la banalité et l'exagération, au lieu de donner, dans leur sincérité nuancée, des impressions directes. Dans l'étude même des caractères d'Horace, nous avons constaté une tendance déplorable à utiliser des bribes de cours ou des souvenirs de travaux faits antérieurement, au lieu d'un véritable effort d'analyse; la composition, en général, était lâche et embarrassée de digressions; quelques aspirantes, pour masquer l'indigence de leur pensée, avaient rempli des pages entières de citations; l'une ne s'était-elle pas avisée, dans la conclusion d'un travail tourmenté et indigeste, d'invoquer l'autorité de Zola, de Michelet, de Renan, d'Hugo et de René Bazin? Espérait-elle que ce maladroit étalage d'érudition donnerait le change sur l'indigence de la pensée?

La forme était encore plus mauvaise que le fond, et il serait pénible de relever les impropriétés de termes, les fautes de syntaxe et les fautes d'orthographe. La commission a compté jusqu'à neuf de ces dernières dans une même copie, et elle a trouvé ces deux perles : le viel *Horace*, et

« Que vouliez-vous qu'il fit contre *Troie?* »

Lapsus? On voudrait le croire, mais plusieurs aspirantes

n'appellent-elles pas bel et bien les Horaces des « héros homériques » ?

L'examen oral a révélé souvent une extraordinaire inintelligence des textes. Certaines aspirantes ne savent ni quoi expliquer, ni comment procéder : ou bien elles hésitent, tâtonnent, se taisent, ou bien elles discourent hors de propos, revenant sans cesse sur ce qui a déjà été dit et transformant le commentaire littéral en une nouvelle exposition des idées. La sobriété qui choisit l'essentiel, met en pleine lumière l'idée dominante et mène de plain-pied à l'étude des particularités intéressantes du texte est une qualité trop peu commune. On rencontre moins souvent encore des aspirantes capables de faire comprendre pourquoi l'auteur qu'elles étudient mérite d'être étudié en tant qu'écrivain : elles comprennent en gros le sens d'une poésie de Hugo ; elles ne peuvent expliquer en quoi les vers de Hugo se distinguent des vers de mirliton ; si les qualités de style ne leur échappent pas, du moins n'arrivent-elles point à les faire sentir et à en rendre compte d'une façon nette. Ces défauts doivent provenir en partie d'une erreur dans la préparation : les aspirantes se disent volontiers effrayées du nombre des auteurs français qu'elles ont à étudier ; or ce qu'elles ont besoin de savoir de chaque auteur et de chaque œuvre en général pourrait tenir en dix lignes ; elles en disent là-dessus presque toujours trop ; elles oublient qu'il s'agit d'étudier les textes eux-mêmes — avec le sens et la valeur des mots — et que ces textes réunis ne formeraient pas un très gros volume.

*
* *

En résumé, cette dernière session de guerre nous a laissé l'impression de grosses lacunes et surtout d'efforts mal dirigés et en partie stériles ; la paix va permettrre de renouveler et de prolonger les séjours à l'étranger, de réorganiser les centres de préparation et de les fréquenter avec suite, et sans doute verrons-nous les aspirantes prendre leur revanche à la session prochaine : la rentrée des aspirants, si longtemps attendue, ne pourra manquer d'exciter leur émulation.

L'Inspection primaire en France.

Deuxième partie : de 1850 à 1915 [1].

(*Suite.*)

II. — Du coup d'État à 1856 : Fortoul.

Le 2 décembre survient. Pendant la dictature du Prince-Président et la première partie de l'Empire, l'inspection primaire continue à traverser des moments difficiles.

L'homme à tout faire du nouveau régime est le ministre Fortoul. Provençal ambitieux et souple, qu'un ouvrage sur l'*Art en Allemagne* a fait nommer professeur de littérature française à la Faculté des Lettres de Toulouse, puis doyen à Aix, il s'est fait élire député dans son pays natal. Il marche dans le sillage du président Bonaparte. Le 3 décembre 1851, au lendemain du coup d'État, le ministère de l'Instruction publique lui est confié.

Dès son arrivée au pouvoir, il frappe des maîtres éminents : Michelet, Quinet, Mickiewicz, Jacques, etc. Bientôt après, il tente de supprimer l'inspection primaire.

Malgré l'épuration à laquelle il avait été soumis, ce corps n'offrait pas toutes les garanties de servilité désirables. Un projet de loi soumis au Conseil d'État confiait l'inspection des écoles à l'inspecteur d'Académie, qui l'exerçait au moyen de délégués spéciaux groupés dans chaque canton autour du juge de paix ; on ne laissait subsister que les inspecteurs primaires de la Seine.

Les comités d'arrondissement avaient donné peu de résultats. Que pouvait-on attendre de comités cantonaux moins bien organisés et à base plus étroite ? On reculait au delà de la Restauration.

---

1. Voir le n° 10 (octobre 1918) de la *Revue Pédagogique*, p. 258.

L'opinion s'émut. Le *Manuel général*, qui jouissait d'une légitime influence sur le corps enseignant montra les dangers de la mesure proposée. On allait perdre le fruit des quinze ans d'efforts faits par Guizot et ses successeurs pour arracher l'inspection primaire aux influences et aux passions locales et l'élever au rang d'un service public. Dans un délai rapproché, la nécessité s'imposerait de rétablir ce qu'on voulait détruire.

L'institution menacée trouva des défenseurs au ministère de l'Instruction publique et même dans le Conseil d'État. Devant cette résistance, le gouvernement ajourna, puis retira le projet de loi.

L'inspection primaire échappait au naufrage; mais elle allait être soumise au régime autoritaire qui se fondait et qui se proposait, selon le préambule du décret-loi du 9 mars 1852, « de rétablir l'ordre et la hiérarchie dans le corps enseignant ».

A cet effet, le ministre était armé du droit de révoquer, sans recours, les membres de l'enseignement secondaire, ainsi que les inspecteurs d'Académie et les inspecteurs primaires. Ni l'Ordonnance du 26 février 1835, ni la loi de 1850 n'avaient mentionné la révocation des inspecteurs primaires. La menace en était désormais suspendue sur leur tête.

Par cette menace, comme aussi par les très nombreux déplacements auxquels furent soumis les inspecteurs primaires en août et septembre 1854, l'État espérait exercer sur l'instruction primaire, qui avait « reçu de la révolution de 1848 une impulsion menaçante pour les intérêts sacrés de la société, une *surveillance plus rapprochée et plus active* », qui la forcerait à « rentrer dans sa sphère et à ne plus se signaler que par ses bienfaits » [1].

Fortoul fixa le costume des membres de l'Université. Celui des inspecteurs primaires était composé d'un habit noir, avec palmes en soie au coin du collet; d'un gilet blanc, d'un pantalon noir, d'un chapeau avec ganse de soie, d'une épée à poignée noire, à garde argentée [2]. Ainsi faits, les inspecteurs primaires

1. Rapport du 19 septembre 1853 à l'Empereur sur la situation de l'Instruction publique depuis le 2 décembre 1851.
2. Décret du 24 décembre 1852.

pouvaient assister aux cérémonies officielles, entre les agrégés et les régents de collège [1].

Malgré les ménagements de l'Empire naissant envers le parti clérical, Fortoul fut amené à prendre des précautions contre la tendance des congrégations enseignantes à s'affranchir de l'obéissance à l'autorité civile.

Le décret du 31 décembre 1853 décidait que, désormais, tous les établissements consacrés à l'éducation des jeunes filles seraient soumis aux dispositions qui régissent l'instruction primaire; la distinction entre écoles primaires et écoles secondaires était abrogée. Les pensionnats laïques étaient visités par des dames; les pensionnats congréganistes par des ecclésiastiques. Mais toutes les écoles de filles, communales ou libres, même celles tenues par des religieuses cloîtrées, seraient soumises, pour l'externat, à l'inspection des inspecteurs primaires.

Ce fut une belle rumeur. On ergota, en se demandant où s'arrêtait l'externat dans une maison cloîtrée. Les évêques s'en mêlèrent. Mais le principe fut maintenu. On voit à quelles résistances et à quelle hostilité se heurtait, dans certains milieux, l'inspection des agents directs de l'État.

Le travail des inspecteurs primaires augmentant, Fortoul se décide à améliorer légèrement leur sort. Une expérience de trois ans l'ayant convaincu, dit-il, de l'insuffisance de l'indemnité journalière de tournées, qui souvent ne couvrait pas les dépenses faites, il la porte à 6 fr. 50 pour les tournées ordinaires et 8 francs pour les missions extraordinaires lorsqu'elles seront exécutées à plus de seize kilomètres de la résidence [2].

Parfois, n'ayant pu rentrer d'une tournée que le lendemain, des inspecteurs comptaient deux jours ; d'autres, plus timorés, ne se faisaient indemniser que pour un jour et se trouvaient ainsi en déficit. Le Ministre permet, sous réserve de l'approbation du recteur départemental, de compter deux jours, même si le second n'a pu être consacré à la visite d'une école. Il tient

1. En vertu de l'Ordonnance du 13 novembre 1837 sur les préséances.
2. Arrêté du 20 janvier 1854 et circulaire du 6 février 1854.

seulement à ce qu'on indique de façon exacte la date des jours employés aux tournées ou aux missions extraordinaires[1].

Une importante modification dans l'organisation administrative de l'instruction publique fut apportée par la loi du 14 juin 1854[2].

Les Académies départementales sont supprimées et les anciennes Académies rétablies. Le recteur départemental est remplacé par l'inspecteur d'Académie, qui a aussi dans ses attributions l'enseignement secondaire. L'inspecteur d'Académie dépend du recteur pour cet enseignement, ainsi que pour ce qui concerne les méthodes de l'enseignement primaire. Sous l'autorité du préfet, qui prend dans cette organisation la large place qu'il a conservée depuis, il instruit les affaires de l'enseignement primaire. C'est un véritable chef de service, dit le Ministre. A lui « doit régulièrement aboutir toute l'administration de l'instruction primaire ». Il propose les changements d'instituteurs, mais le droit de nomination, qui aurait dû passer du recteur départemental à lui, est attribué au préfet.

Les inspecteurs primaires font partie de l'administration académique[3]. Ils sont placés sous les ordres immédiats de l'inspecteur d'Académie. Ils prêtent serment entre ses mains[4].

Le recteur ne peut rester étranger à leur service, puisqu'il a sur les écoles primaires l'autorité « en ce qui concerne l'enseignement et les méthodes »; mais ce sont les inspecteurs d'Académie qui dressent leur itinéraire et reçoivent leurs rapports[5]. Ils collaborent même avec eux pour l'inspection proprement dite[6].

---

1. Circulaire du 23 juin 1853.
2. Complétée par le décret du 22 août 1854.
3. Décret du 22 août 1854.
4. Arrêtés du 20 janvier 1853 et du 30 juin 1860. — La formule du serment est la suivante : *Je jure obéissance à la Constitution et fidélité à l'Empereur.*
5. Circulaires des 31 octobre 1854 et 31 août 1855.
6. Le décret du 22 août 1854 stipule en effet que l'inspecteur d'Académie exerce les fonctions d'inspecteur primaire dans l'arrondissement chef-lieu; mais il se fait aider dans cette partie de son service par un des inspecteurs primaires du département, « qu'il désigne annuellement à tour de rôle » et qui reçoit pour cette mission temporaire un supplément de traitement de 300 à 600 francs.

Cette disposition, qu'une raison d'économie justifie mal, n'était pas d'une

Le Ministre rappelle aux préfets que les inspecteurs primaires n'ont pas à correspondre avec eux, non plus qu'avec les sous-préfets. Sans doute, il est souhaitable que de bons rapports s'établissent entre eux; mais c'est à l'inspecteur d'Académie seul que les inspecteurs primaires « doivent leurs rapports généraux sur l'état de l'enseignement et les notes annuelles sur le personnel des instituteurs[1] ».

Il y a là le souci d'assurer dans une certaine mesure, au moins en théorie, l'indépendance des inspecteurs primaires en même temps que la marche régulière du service.

La suppression des Académies départementales fournit au Ministre l'occasion de faire disparaître les Commissions chargées d'examiner dans chacune d'elles les candidats aux fonctions d'inspecteur primaire. Au reste, écrit-il, « l'expérience n'a pas été favorable. Peu de candidats se sont présentés, et, depuis quatre ans, les Commissions n'ont fonctionné que dans quelques départements. Il convient donc de les réduire au nombre des Académies actuelles[2]. »

Ce nouveau régime a duré jusqu'en 1880, où lés 17 commissions ont été remplacées par une Commission unique siégeant à Paris.

III. — De 1856 à 1863 : Rouland :

Après la mort de Fortoul, l'Empereur fit appel à Rouland, procureur général à Paris après avoir été avocat général à la Cour

---

application facile. Lorsqu'il était très attaché à sa propre circonscription, l'inspecteur primaire négligeait celle du chef-lieu; au contraire, la sienne restait en souffrance s'il s'occupait avec trop de zèle de celle-ci, ce qui était le cas le plus fréquent. De son côté, l'inspecteur d'Académie n'avait pas toujours le temps d'inspecter les écoles parfois nombreuses de sa résidence. Des solutions diverses furent essayées sans résultats satisfaisants. Rouland résolut la difficulté en rétablissant l'inspec ur du chef-lieu (décret du 21 juin 1858 et circulaire du 30 juillet suivant).

1. Instruction générale du 31 octobre 1854 sur les attributions des préfets concernant l'instruction primaire.

Bien que l'inspecteur d'Académie soit leur véritable chef, c'est néanmoins le recteur qui leur accorde les autorisations d'absence de quinze jours au maximum. Pour une durée plus longue, une décision ministérielle est nécessaire (circulaire Rouland, 31 mai 1861).

2. Circulaire du 31 octobre 1854.

de cassation. Au littérateur provençal succédait le magistrat normand. Il avait le tempérament des anciens légistes, défenseurs vigilants des droits de la société civile.

Au moment où, desserrant les liens de l'autorité, l'Empire esquissait son évolution libérale, le nouveau Ministre le seconda avec fermeté dans cette voie. Contre des adversaires habiles à tourner les lois, ses connaissances juridiques étaient précieuses. Nous ne pouvons entrer dans le détail de cette lutte qui absorba une partie de ses efforts. Notons seulement que les obstacles qu'il rencontra de ce côté le forcèrent à chercher un point d'appui dans l'Université.

Il s'intéressa aux sociétés savantes, réorganisa l'École normale, malmenée par la réaction de 1850 (c'est lui qui y appela Pasteur); mais c'est surtout à l'enseignement primaire qu'il donna des preuves efficaces de sa bonne volonté.

Il exige des instituteurs congréganistes qu'ils se soumettent à la loi, qu'ils violent trop souvent. Tel frère nommé à la tête d'une école publique est remplacé sans que l'Administration en soit même avertie. Tel autre dirigeant une école libre passe la main, sans avertir personne, à un confrère qui se dispense de toute déclaration. Pour faire cesser ces abus, le Ministre exige que le frère présenté pour diriger une école publique fasse connaître, indépendamment du nom qu'il porte dans la communauté, son état civil légal et ses antécédents ainsi que ses titres; défense lui est faite, en outre, de prendre ou de renvoyer ses adjoints sans l'agrément du préfet.

Une pétition portée devant le Sénat prétendait que le préfet violait la loi lorsque, le conseil municipal demandant un maître congréganiste, il nommait un maître laïque.

Rouland proteste contre cette théorie. Les conseils municipaux ne donnent qu'un avis. Le préfet peut ne pas le suivre s'il a des motifs sérieux de ne pas le faire : « la liberté d'enseignement ne va pas jusqu'à forcer l'État à livrer entièrement les écoles publiques qu'il crée, qu'il entretient et qu'il surveille, à telle ou telle catégorie d'instituteurs ».

Dans le même esprit, il prend de nombreuses mesures à l'égard des dons et legs par lesquels on essaie de lier les com-

munes aux écoles congréganistes pour un temps illimité. Il décide que les instituteurs appartenant aux communautés religieuses ne peuvent pas bénéficier de la loi de 1853 sur les pensions civiles.

Il entend aussi que les maires et les curés ne recourent aux instituteurs pour la mairie et l'église qu'en dehors des heures de classe. Ils se doivent avant tout à leurs élèves.

Il cherche à assurer la stabilité des maîtres. Les mutations sont trop fréquentes. « Il importe, ajoute-t-il, qu'elles ne soient jamais envisagées comme des concessions faites à des exigences personnelles ou comme le résultat de motifs étrangers aux vraies nécessités du service.

« Il est bon que l'instituteur s'attache au pays dans lequel il exerce, et que les jeunes générations qui se succèdent dans une école le retrouvent longtemps voué aux mêmes devoirs et lui conservent ainsi l'attachement qu'il aura su conquérir. »

Aucun arrêté de nomination ne devra donc être pris par le préfet sans la proposition préalable et écrite de l'inspecteur d'Académie.

Cette mesure ne pouvait que diminuer le nombre des changements dus à des raisons étrangères au bien de l'école.

Le Ministre eut également le souci d'améliorer la situation matérielle de ses subordonnés. Il décida que tout élève-maître, lors de sa première nomination, recevrait pour se rendre à son poste une indemnité qui pouvait atteindre cent francs; et comme il existait deux classes d'instituteurs suppléants aux traitements dérisoires de 400 et 500 francs, il les supprima et porta le traitement de début à 700 francs, à partir du 1er janvier 1863.

Il s'agit de même à l'égard des inspecteurs primaires.

Le rétablissement, en 1858, des emplois d'inspecteurs dans les chefs-lieux de département leur fut très agréable. Pour le mieux faire accepter par le Corps législatif, le Ministre compensa les 85 créations nécessaires par un nombre égal de suppressions, en réunissant les petites circonscriptions à d'autres.

Au point de vue pécuniaire, les cinq classes dans lesquelles les inspecteurs primaires étaient répartis depuis 1850 (1 200, 1 400, 1 600, 1 800, 2 000 francs) furent réduites à trois, aux

traitements de 1 600, 2 000 et 2 400 francs [1]. Le pourcentage fut ensuite modifié de façon à faire passer la majorité des inspecteurs de la dernière classe dans les deux premières [2]. L'amélioration était sensible.

Les frais de tournées furent augmentés. Il était alloué 7 francs (au lieu de 6 fr. 50) par journée d'inspection ordinaire ou de mission extraordinaire à moins de seize kilomètres de la résidence, et 9 francs (au lieu de 8) pour les missions extraordinaires exécutées à plus de seize kilomètres. En outre, les avances du début du trimestre étaient fixées aux deux tiers de la dépense probable pour le trimestre.

« Il m'a paru, disait le Ministre, que cette augmentation était nécessaire par suite de l'élévation du prix de chaque chose, et notamment du séjour dans les hôtels [3].... »

Le contrôle des tournées était assuré de la façon suivante : lors de la visite à l'école, l'inspecteur apposait sa signature sur le registre matricule, en indiquant le nombre des élèves inscrits et celui des présents ; puis sur un registre spécial, obligatoire pour chaque école et que l'instituteur devait présenter aux autorités préposées à la surveillance, l'inspecteur indiquait l'heure de son entrée en classe et celle de sa sortie et consignait brièvement les recommandations faites de vive voix à l'instituteur.

En outre, le bulletin de passage établi par le règlement du 3 janvier 1851 était remplacé par « un *bulletin d'inspection* faisant connaître d'une manière succinte la situation matérielle, pédagogique et morale de la classe, ainsi que l'opinion de l'inspecteur sur la marche de l'école ». Ce bulletin, dont le Ministre donne le cadre, sera envoyé à l'inspection académique le jour même, le lendemain, ou au plus tard le surlendemain du jour de l'inspection. Si les circonstances paraissent réclamer l'intervention immédiate de l'inspecteur d'Académie, l'inspecteur primaire lui adressera sans délai un rapport spécial [4].

Si la création du bulletin d'inspection compliquait la tâche des

1. Décret du 21 juin 1858.
2. Décret du 10 juillet 1861.
3. Arrêté du 1er janvier 1862 et circulaire du 28 février 1862.
4. Circulaire du 6 février 1862.

inspecteurs, en revanche, diverses mesures l'adoucirent : le rapport trimestriel fut simplifié, de même que les états de situation, qui, de 117 colonnes tombèrent à 64 ! et il fut entendu qu'on ne demanderait pas d'autre rapport général ou d'autre état statistique.

Rouland ne dédaigna pas de rechercher quels caractères doit revêtir l'enseignement destiné à la masse, et l'Instruction qu'il consacra à la *Direction pédagogique des écoles primaires*[1] conserve après soixante années presque toute sa valeur.

L'enseignement, dit-il en substance, sera profitable si les parents en voient l'utilité pratique, car ils enverront assidûment leurs enfants en classe; il le sera également si on sait le rendre intéressant et concret, parce que les élèves, n'étant plus rebutés par l'aridité et l'abstraction, viendront avec plaisir à une école où leurs facultés s'épanouissent librement, et d'où ils emporteront des connaissances utiles.

Suivent des conseils judicieux sur la lecture expressive, l'écriture, la grammaire, la dictée à laquelle il attribue une grande importance, le calcul, la géographie.

C'étaient là autant de directions pour les inspecteurs primaires, qui devaient se poser les questions suivantes au sujet de chacun des maîtres à proposer pour les récompenses honorifiques : « S'efforce-t-il de donner de la vie à son enseignement, à le féconder par des interrogations, à substituer dans une mesure convenable les récits aux leçons apprises par cœur? »

Rouland indique aussi le caractère que doivent avoir les visites des inspecteurs. Tout en sachant user de sévérité dans les circonstances graves, « ils feront en sorte que les maîtres, au lieu de redouter, appellent de leurs vœux l'inspection de leurs écoles, persuadés qu'ils seront de l'utilité des conseils qu'ils recevront et de l'appui qu'ils trouveront dans des chefs dont ils auront pu apprécier l'urbanité et la bienveillance... ». En eux, le surveillant au rôle ingrat mais nécessaire se doublera du conseiller, du protecteur et de l'ami. Ainsi commence cette bienfaisante évolution qui n'a fait que s'accentuer depuis.

1. Circulaire du 20 août 1857 aux recteurs.

Au reste, le Ministre apprécie les inspecteurs primaires comme des fonctionnaires laborieux, dévoués et utiles, en qui l'Administration « a trouvé les plus fidèles auxiliaires, vraiment dignes de sa sympathie[1] ».

Bien que son désir ait été de les enlever le moins possible à leur rôle pédagogique, il se vit obligé de leur confier des missions accessoires.

Certains instituteurs secrétaires de mairie commettent des erreurs et des oublis dans la rédaction des actes de l'état civil, ce qui peut causer un préjudice sérieux aux familles.

Rouland autorise les préfets à s'assurer le concours des inspecteurs pour exercer, moyennant rémunération, une sorte de contrôle de ce service. Ils attireront l'attention des maîtres sur les responsabilités qu'ils encourent en n'accomplissant pas de façon scrupuleuse les fonctions de secrétaires de mairie[2].

Il compte aussi sur eux pour favoriser le recrutement des écoles normales. Ils s'assureront d'abord de la moralité des candidats, puis de leur savoir et de leur aptitude pour l'enseignement. Mieux encore, au cours de leurs tournées, ils pourront tantôt provoquer par leurs conseils ou leurs encouragements les vocations encore indécises, tantôt, au contraire, dissuader certains candidats, « dont l'unique but est d'échapper par l'engagement décennal à l'obligation du service militaire », d'embrasser une carrière pour laquelle ils ne sont pas faits[3].

Lorsque, par le décret du 1er juin 1862, Rouland eut créé les bibliothèques scolaires et leur eut donné l'organisation qu'elles ont conservée jusqu'au décret du 15 janvier 1916, il chargea les inspecteurs primaires de veiller à leur bon fonctionnement[4].

Rouland fut remplacé le 16 juin 1863 par Duruy. Sa physionomie souffre du voisinage de son grand successeur. Mais les inspecteurs primaires ne sauraient oublier qu'ils lui doivent une

1. Rapport à l'Empereur, 21 juin 1858.
2. Circulaire du 30 mars 1861.
3. Circulaire du 11 janvier 1862.
4. Circulaire du 24 juin 1862 aux préfets.

situation matérielle sensiblement meilleure, une diminution des besognes stériles, des directions nettes pour les tâches utiles, et qu'il leur témoigna une sympathie de nature à les rehausser dans l'estime publique. Contestée et tenue en suspicion quelques années auparavant, l'inspection primaire, dont l'utilité est devenue évidente, a désormais cause gagnée.

J. Gros,
Inspecteur primaire à Toulouse.

(*A suivre.*)

Philosophie de l'École de demain.

Pour atroce et stupide qu'elle soit, la guerre est une éducatrice, et ses leçons fatidiques ont été entendues, nous les avons payées si cher ! Les yeux se sont dessillés et la hiérarchie des valeurs s'est transformée. De profondes revisions se sont opérées dans les divers domaines de l'activité nationale. Toute une renaissance se prépare. Plus particulièrement l'Université est en train de s'adapter aux nécessités de l'heure. Nos institutions scolaires, des plus humbles aux plus élevées, nos programmes, nos méthodes, sont remis en discussion, et de multiples projets de lois s'élaborent. Mais une question préalable se pose. A quels besoins nouveaux l'école doit-elle donc satisfaire, et partant quelle sera la formule de l'enseignement de demain ? Nous voudrions, sur ce seul point, apporter ici de modestes suggestions.

« Vivre d'abord, philosopher ensuite », disaient les Anciens. Les problèmes les plus pressants sont d'ordre économique. Au lendemain de la paix, les destinées des peuples seront assujetties à la loi de l'offre et de la demande. Il nous faudra soutenir une véritable lutte industrielle et commerciale, faire marcher nos machines sans trêve et jusqu'à ce qu'elles soient hors d'usage [1] et forcer la victoire une deuxième fois. Aussi s'est-on préoccupé, d'ores et déjà, d'intensifier notre production, de mettre en pleine valeur toutes nos ressources et de pallier aux causes de notre anémie d'avant-guerre : alcoolisme et faiblesse de notre natalité d'une part, voies de communication insuffisantes, conventions douanières trop étroites, régime bancaire suranné, outillage, techniques et méthodes archaïques d'autre part. On

1. « *Work your machinery to death* », disent les ingénieurs américains.

dénonce enfin notre enseignement professionnel presque inexistant : « On ne relève que 3 225 élèves dans nos écoles spéciales d'agriculture, alors que 8 770 000 personnes dont 780 000 de moins de dix-huit ans vivent chez nous de la culture du sol[1]. » Quant à l'enseignement général, on le dit trop formel, théorique, en marge de la vie. D'un mot, notre organisme universitaire est sans corrélation avec les réalités économiques : il doit être refondu.

Posée ainsi, la question pourrait se formuler : des moyens d'accroître par un enseignement approprié la capacité du travail et de rendement du futur producteur. C'est à ce point de vue que s'est placé le législateur, et les projets de lois à l'étude visent l'éducation technique et physique et l'enseignement post-scolaire. Les journaux et les revues, de toutes nuances et de tous formats, ont saisi l'opinion de la nécessité de telles réformes et l'accord s'est fait unanime. Les programmes doivent s'inspirer intimement des exigences vitales. Il importe de préparer des commerçants rompus aux méthodes nouvelles, des agriculteurs et des industriels informés des données de la science, et l'on demande la création d'écoles professionnelles, d'instituts techniques et de laboratoires.

Inspirée par le même souci d'adaptation, l'Administration, qui fit montre durant la guerre d'un sens heureux de l'opportunité, est entrée délibérément dans la voie des réalisations. Quelques réformes topiques ont notamment été effectuées dans l'enseignement primaire. Les écoles primaires supérieures ont été dotées de professeurs nouveaux d'enseignement commercial ; les sections spéciales de ces établissements, selon une organisation très libérale et très souple pourront dorénavant se modeler étroitement sur la vie régionale. L'examen du certificat d'études primaires a été remanié ; entre autres épreuves, une composition écrite de sciences y a été introduite : le sujet, est-il dit expressément, en sera « bien adapté à l'expérience et aux besoins de l'enfant » ; quant aux interrogations orales, elles présenteront « un caractère essentiellement pratique ». Enfin, au brevet élémentaire, les questions de sciences physiques et naturelles

1. Lysis, *Vers la démocratie nouvelle.*

porteront exclusivement sur les applications à l'hygiène, à l'agriculture et à l'industrie. Il y a là, semble-t-il, tout un plan concerté. Sans renoncer aux disciplines éminemment éducatives et générales, l'enseignement tend à devenir plus nettement positif et dans une large mesure professionnel. « Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre », lisait-on à Athènes, sur les portiques de l'Académie; nul n'entrera désormais dans la vie sans être muni de connaissances immédiatement utilisables.

En ce qui touche l'école primaire, cet objet était déjà celui des auteurs des programmes de 1887. Les instructions officielles spécifient en effet que « l'école ne donne qu'un nombre limité de connaissances. Mais ces connaissances sont choisies de telle sorte, que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin, mais encore elles agissent sur ses facultés et constituent vraiment une éducation. » Il serait donc aisé d'établir que la plupart des reproches qui furent adressés à l'enseignement primaire étaient injustifiés. Mais en est-il besoin ? Les faits ont parlé et ils sont irréfragables. L'école de Jules Ferry a bien mérité de la Patrie : les générations qu'elle a instruites ont été au cours de la rude épreuve à la hauteur de leur devoir, et elles se sont montrées capables de toutes les vertus et des plus nobles sacrifices. Il n'en est pas moins vrai que les conditions toutes nouvelles de la vie économique exigent impérieusement que l'enseignement serve à des fins de plus en plus utilitaires.

Faut-il en conclure que les maîtres devront désormais se borner à instruire et que l'éducation sera exclusivement « matérielle »? Cette question qui fut maintes fois traitée, mais d'une manière théorique et générale, mérite d'être examinée, au moins sommairement, du point de vue exclusif, spécial, où nous nous sommes placés ici.

Sans doute, le jugement s'accroît en vigueur et en subtilité en même temps que l'entendement se meuble et s'enrichit de termes de comparaison, et l'acquisition des connaissances entraîne le développement des facultés intellectuelles. De plus, le rôle du savoir déjà assimilé, ou, comme disait Herbart, de la « masse apercevante », est d'une importance primordiale; les faits n'ont de valeur pédagogique et ne peuvent être absorbés que dans la

mesure où ils sont sollicités et acceptés par les notions qui préexistent dans l'esprit. On apprend d'autant mieux que l'on sait! Tout de même, l'instruction ne saurait réaliser pleinement l'éducation, et surtout — ce qui, pour notre propos, nous intéresse de plus près — il ne peut y avoir d'instruction réelle, solide, si parallèlement, voire antérieurement, il n'y a pas d'éducation. Les connaissances, préalablement « aperçues », ne sont assimilées, fixées et exploitées, qu'autant que l'intelligence a été cultivée. Pour prendre un exemple précis, la mémoire est la classification systématique, la coordination logique des éléments du savoir : elle est « l'art de penser » (William James). Le mot de Montaigne reste vrai : « Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine. » L'éducation en soi des facultés intellectuelles demeure indispensable, et dans les programmes d'enseignement pratique une part sera légitimement réservée aux disciplines formelles.

Nous y trouverons un autre bénéfice. Cultiver l'intelligence, enseigner à penser, c'est encore fortifier la volonté. Or, si nous reprenons le contact des faits, nous voyons que ce n'est pas seulement avec leurs méthodes ou leurs universités techniques que les Allemands avaient conquis une place prépondérante sur les marchés, mais aussi avec leurs commis voyageurs et leurs innombrables nationaux installés à l'étranger. Pourvus d'un minimum de connaissances pratiques, c'est-à-dire, dûment armés pour la lutte industrielle et commerciale, nous aurons à descendre dans l'arène et à marcher au combat. Il nous faudra agir. Nous aurons besoin d'hommes audacieux et énergiques, ayant comme disent les Anglais, une « colonne vertébrale » (a back bone). L'éducateur ne sera à la hauteur de sa mission, que s'il est capable d'enseigner à vouloir et de tremper les caractères. Il lui faudra doter ses élèves des mobiles, des tendances et des habitudes qui font l'homme d'action. Il devra, par surcroît, leur inspirer un haut idéal : celui de contribuer de leurs forces entières au relèvement de la France, de contiuuer ainsi la tâche commencée héroïquement sur les champs de bataille, et d'être, selon le mot si expressif et si fort de M. Lavisse « les héros de la paix ». Nos artisans les plus humbles devront avoir le sentiment que leur besogne sera belle et noble et glorieuse, parce qu'elle participera de la grande

œuvre de renaissance ; et les métiers devront être aimés, célébrés et glorifiés.

Une instruction, si positive et si professionnelle qu'elle soit, ne saurait donc satisfaire aux seules exigences de la vie économique : l'éducation reste nécessaire, celle qui consiste en la culture des facultés intellectuelles et de la volonté, et l'éducation « désintéressée », qui forme des caractères élevés, exalte le patriotisme et suscite l'idéal.

Au reste, l'enseignement ne pourrait s'inspirer des seuls besoins économiques, si tyranniques fussent-ils ; l'école doit s'ouvrir largement sur toute la vie. Il est entendu que nous entrons dans une époque de réalisme et que le temps de l'art pour l'art et des controverses byzantines est bien révolu. Cependant, en son origine, le conflit actuel n'est pas seulement une lutte économique, comme on l'a dit parfois. Alors que l'Allemagne — qui voudrait maintenant renier son passé de barbarie et de violence mystique — s'est faite le champion de la force, la France et ses Alliés ont combattu au nom de la Justice et du Droit : la pensée en ses manifestations les plus hautes, ne saurait être tarie par la guerre. D'ailleurs, la poésie et l'art se peuvent allier à l'industrialisme et à la science. Les Américains ne sont-ils pas pétris d'un merveilleux mélange d'esprit pratique et d'idéalisme. Nous allons donc rechercher, dans la mesure où nous le permettront nos modestes clartés, quelles sont les aspirations les plus générales et les plus élevées de l'heure présente et quelle est la philosophie qu'elles impliquent.

Les penseurs se sont toujours inspirés de leur temps et leurs spéculations offrent un peu comme la « somme » de leur siècle. En ce sens et pour l'objet que nous poursuivons, il nous a paru nécessaire d'étudier les doctrines contemporaines, de les embrasser dans une sorte d'éclectisme et de dégager ce qu'elles ont de commun et de conciliable. Deux tendances opposées les départagent nettement. C'est d'un côté une philosophie intellectualiste, qui puise toute certitude dans la raison et dans la méthode expérimentale. C'est, d'un autre côté, une philosophie anti-intellectualiste, dont le pragmatisme est la forme la mieux caractérisée, et qui, renversant l'échelle traditionnelle des valeurs, fait dériver le savoir au même titre que la morale et

que la religion d'un instinct fondamental, et réduit la science, pour reprendre une image de Spencer, à n'être qu'une officieuse et discrète Cendrillon [1]. Tandis que l'intellectualisme édifie la morale dialectique ou esquisse la science des mœurs, le pragmatisme aboutit à la réhabilitation de toutes les survivances et des forces obscures : le sentiment, l'instinct, l'intuition, l'inconscient. L'esprit de libre examen et l'esprit d'autorité semblent ainsi s'affronter une fois de plus. En son écoulement universel, la vie n'est faite que de recommencements !

Confrontées aux tragiques événements qui se sont déroulés depuis quatre ans, ces doctrines s'enrichiront sans doute de données nouvelles. Mais il est vraisemblable que leurs protagonistes resteront sur leurs mutuelles positions. Les intellectualistes ne manqueront pas d'enregistrer que nos admirables soldats ont combattu pour les idées de justice et de liberté, et que l'Allemagne impériale s'est effondrée pour avoir méconnu et violenté le droit. Relisons le message du Président Wilson au Congrès du 2 avril 1917 : « Notre mobile ne sera pas la vengeance ni l'affirmation de la force physique, mais seulement la revendication du droit, du droit humain. » Or le droit humain, le droit universel et inviolable, n'est-ce pas *l'idée* de la liberté pour les individus et les nations d'accomplir leurs destinées ! Notre victoire, c'est la faillite des fausses et nébuleuses métaphysiques des Fichte ou des Nietzsche, et c'est le triomphe de la pensée française — la pensée cartésienne, — faite de clarté et de sincérité. Et parlant de la « magnifique rénovation qui se prépare, M. Hanotaux, dans la *Revue des Deux Mondes*, déclare qu' « elle se fera par la raison, au nom de la justice. Raison, justice, tels seront les deux facteurs sur lesquels se reconstituera la société des peuples ».

Quant aux pragmatistes, ils prendront acte de la poussée d'héroïsme, de l'exaltation des vertus ancestrales et du renouveau de mysticisme dont ils auront été les témoins. Ils recueilleront des adhésions éclatantes. Dans un de ses derniers livres : *Quelques aspects du vertige mondial*, Loti qui se sent accablé

1. Dans son livre *La Philosophie moderne*, M. Rey use d'une classification plus étroite et ne retient des doctrines contemporaines que le positivisme et le pragmatisme, seuls courants, dit-il, « vivants et forts ».

par le spectacle de la guerre, écrit ces lignes émouvantes : « Puisque nous avons maintenant acquis l'absolue certitude de ne jamais rien comprendre et de nous heurter de plus en plus au Terrible et à l'Absurde, j'incline plutôt à me rapprocher de ceux qui font confiance aveugle à nos grands ancêtres illuminés ; ces fondateurs de nos religions étant moins desséchés que nous par la science et les vaines agitations modernes, restaient beaucoup plus aptes à entrevoir directement le Divin. » Enfin, voici que le Dr Gustave Le Bon dénonce le rationalisme dont nous sommes imprégnés et tente de rétablir en ses droits, le sentimentalisme mystique qui mènerait les peuples.

Le pragmatisme et l'intellectualisme ne vont donc point se fondre dans une hégélienne identification des contraires et resteront comme les deux pôles de la pensée contemporaine. La vie est trop complexe et trop riche en jaillissements de toutes sortes, pour qu'on n'y puisse trouver des vérifications au moins approximatives aux hypothèses les plus contradictoires. Or, il nous est défendu, et de prendre parti — la neutralité philosophique s'imposant à l'éducateur comme la neutralité religieuse, — et de conserver une attitude expectante — notre enseignement devant se laisser pénétrer par tous les souffles de la vie.

A y regarder d'un peu près, il devient possible cependant de sortir de ce dilemme. Selon qu'il se livre ou bien qu'il renonce aux spéculations *à priori*, l'intellectualisme se rattache au rationalisme cartésien ou à l'empirisme de Comte et de Spencer. Il se relie aux grandes traditions philosophiques, à celle du XVIIe siècle, qui fut le siècle de la raison, et à celle du XVIIIe et du XIXe siècle qui furent les siècles de l'Encyclopédie et de la Science. Il n'est point l'expression particulière de l'époque actuelle.

Par contre, la philosophie anti-intellectualiste, au moins par l'un de ses aspects que nous allons mettre en lumière, semble refléter les aspirations sourdes et profondes de notre temps. Elle glorifie l'action et la vie harmonieuse et créatrice, et nous ouvre d'admirables perspectives : « L'humanité tout entière, dans l'espace et le temps, est, selon M. Bergson, une immense armée qui galope à côté de chacun de nous, dans une charge entraînante, capable de culbuter toutes les résistances et de

franchir tous les obstacles — même peut-être la mort. » La « philosophie nouvelle » est ainsi une réaction foncière contre le dilettantisme, qui fut, à la fin du dernier siècle, la fleur extrême et stérile du relativisme kantien. Les mieux doués des hommes d'hier, ceux qui furent les guides de leur génération, s'étaient enfermés dans le cercle du doute. Avec un dédain transcendental et souriant, ils avaient professé l'incertitude de toutes choses et la vanité de l'effort. Épicuriens raffinés ou subtils ironistes, ils s'étaient complus dans un pessimisme quintessencié et infécond. Aujourd'hui s'affirme au contraire le besoin d'agir, de reconstruire, de renouveler. Les jeunes gens nourrissent

... le long espoir et les vastes pensées.

Ils ont renoncé aux voluptés de la contemplation et grisés d'optimisme ils sont allés résolument au combat de la vie. L'action, voilà l'autel sur lequel ils ont brûlé l'encens et sacrifié. Allégrement, avec une ardeur sacrée, ils se livrèrent à des débauches d'héroïsme, lorsque les Allemands en proie aux pires suggestions de la violence et de l'orgueil eurent déchaîné la guerre. A l'avenir, leur virilité ne peut que s'exaspérer. Ils sentiront l'impérative contrainte de se hausser vers les Morts, dans un long effort, dans un effort qui ne finira point. Ils auront au moins une certitude, celle de faire œuvre utile : il y aura tant de malheurs à réparer et de plaies à panser. Ils seront enfin les fils de la Victoire et de magnifiques destins leur seront réservés. Agir, sera le mot d'ordre de demain!

Si donc, le producteur jouera dans la cité reconstruite un rôle prépondérant, une large place appartiendra néanmoins au législateur, au savant, à l'artiste et à tous ceux qui, exerçant une profession libérale, aideront utilement aux labeurs de chaque jour. Tous les hommes communieront dans l'œuvre éternelle de progrès. Les artisans ne s'attacheront pas exclusivement à leurs occupations professionnelles. Ils devront regarder par delà leur tâche, accroître leur valeur morale et sociale et se régler sur un noble idéal. Il conviendra qu'ils soient préparés eux aussi aux formes supérieures de l'action et qu'ils reçoivent les plus hautes initiations. « Celui, dit M. Boutroux, qui veut créer comme un Dieu, sans modèle, n'exprimera dans son œuvre que sa chétive

personnalité. » Et récemment, lors de sa réception à l'Académie française, le puissant penseur disait encore : « Si la pensée sans l'action n'est que dialectique abstraite ou futile dilettantisme, l'action sans la pensée nous asservit au hasard, à la passion ou à la violence. »

Pensée profonde, visiblement le fruit de la méditation des temps présents ! Nous y trouvons la solution que nous cherchions et ce qu'il importe de demander légitimement aux doctrines dont nous avons marqué tout à l'heure les caractères essentiels. La raison et l'action conciliées, c'est l'esprit de libre examen et le respect de la science et du droit qui restent les assises de notre enseignement et la préparation aux divers modes de l'activité humaine qui en devient la fin. Ainsi dans la juste mesure, nous aurons à professer toute la catégorie du penser et toute celle de l'agir. Les conclusions auxquelles nous étions arrivé en la première partie de cette étude s'élargissent singulièrement. A ses divers degrés, l'école continuera de dispenser un enseignement général, non point accessoire, surajouté, mais fondamental. Nettement orienté vers l'action, cet enseignement sera couronné par l'éducation professionnelle, qui y plongera ses racines et y puisera le meilleur de sa substance.

Que donc se rassurent ceux qui craignent que l'Université ne prêche désormais l'Évangile utilitaire et que la France ne devienne une Béotie industrielle. L'éducation classique, qui donne à la vie son sens et toute sa noblesse, devra demeurer à la base de l'éducation nouvelle. Comme par le passé, la culture scientifique et la culture littéraire contribueront de concert à former des esprits vigoureux et droits, en même temps que déliés et subtils. Notre langue si harmonieuse et si claire et parfumée d'atticisme, et notre littérature si humaine et si générale resteront l'objet d'études ferventes.

« Nous maintiendrons... », déclarait il y a quelques mois le Ministre de l'Instruction publique. Toutefois cet enseignement ne peut plus être désintéressé au sens où on l'entendait au XVIIe et au XVIIIe siècle. Il ne sera plus seulement une parure, mais encore un instrument de travail et d'action. Or c'est un lieu commun, la connaissance ne fait pas l'action. Les idées n'ont qu'un faible pouvoir d'impulsion, et le plus souvent elles se

laissent neutraliser par les sentiments et les croyances, lesquels ont au contraire une tendance très vive à s'extérioriser. Au surplus, ne veut pas qui veut. Les actes réfléchis et volontaires sont rares, accidentels et le fond de notre activité est tissu d'habitudes et d'instincts. Vérités banales, mais dont il résulte clairement qu'il sera nécessaire d'enseigner l'action d'une manière systématique.

Nos élèves seront astreints à un travail méthodique et nous exigerons d'eux qu'ils déploient incessamment leur activité et fassent œuvre personnelle. Nous leur demanderons des informations méticuleuses et précises et leur imposerons des recherches arides ou rebutantes. L'intérêt, qui est un aliment indispensable à la vie intellectuelle, ne sera point exclu de nos classes, mais il devra susciter l'esprit de décision et d'initiative, l'amour des responsabilités et le goût de la lutte. Le problème qui se pose sera de faire coïncider l'effort et l'intérêt, dont l'antinomie souvent notée n'est point irréductible. Nous nous permettrons ici de renvoyer le lecteur à un très remarquable article de M. Chabot, paru en cette même revue en mars 1917 [1]. Notre enseignement général devra donc graviter autour de « centres » d'intérêt et d'effort.

« Veut-on prendre comme exemple l'enseignement de l'histoire? Cet enseignement doit être dynamique, montrer l'humanité à l'œuvre et susciter chez l'enfant le besoin d'imiter ses efforts et ses progrès. Au début, des biographies, histoire personnelle mais ne détachant pas les individualités du milieu social.... Ensuite viendra l'étude... des inventions, des découvertes, rattachée aux conditions positives et locales de l'activité [2]. »

D'autre part, les exercices de gymnastique rationnelle et les jeux athlétiques nous permettront d'assouplir et de fortifier nos disciples — on ne saurait agir sans un corps sain — et le travail manuel tiendra en nos programmes une place importante : enseigner par l'action c'est enseigner l'action. Mais en fin de compte, il serait nécessaire que l'enfant eût acquis la maîtrise de soi et qu'il fût conduit par les mobiles élevés que l'éducation classique aurait suscités en lui.

---

1. *L'Effort et l'Intérêt*, par C. Chabot, p. 262.
2. Article précité, p. 273.

A côté de cette éducation directe, positive, on pourrait concevoir une éducation négative de la volonté agissante. Il serait utile de combattre le psittacisme et le verbalisme qui ne sont que passivité, car se payer de mots ou être dupe de formules toutes faites c'est se tenir à la surface des choses et manquer de ressort. Il faudrait ne point développer outre mesure l'esprit d'analyse ou le sens critique qui inclinent à la contemplation stérile. Il conviendrait enfin de réduire au minimum la part qui doit être faite aux disciplines formelles et aux exercices de pure dialectique, en donnant à l'instruction proprement dite toute la valeur éducative qu'elle porte en soi.

Cette pédagogie de la raison et de l'action a ses théoriciens et ses titres de noblesse. Elle est celle des Américains qui, avec tant d'abnégation, ont mis au service de notre cause leurs sens pratique et leur idéalisme, et les *Causeries pédagogiques* de William James, leur grand philosophe, seront pour nous une mine d'indications précieuses lorsqu'il nous faudra descendre des généralités aux applications. Mais elle est aussi la pédagogie française. Si nous aimons à discourir et dansons volontiers sur la corde des idées, nous n'en préférons pas moins les actes aux paroles, et la pratique à la théorie. « Il faut cultiver notre jardin », disait Candide au docteur Pangloss, qui s'obstinait à disputer sur les effets et sur les causes! Dans sa prescience merveilleuse des temps modernes, Rabelais avait demandé que l'on restaurât toutes les disciplines et que son Gargantua fût conduit dans les magasins d'orfèvrerie, les fonderies et les cabinets d'alchimie et fût occupé les jours de pluie à fendre le bois ou à battre les gerbes. Montaigne lui-même, le sceptique et contemplatif Montaigne, avouait sa préférence pour l'action : « On allait, dit-on, aux autres villes de Grèce chercher des rhétoriciens, des peintres et des musiciens; mais en Lacédémone, des législateurs, des magistrats, et empereurs d'armée; à Athènes on apprenait à bien dire, et icy à bien faire; là c'était une continuelle exercitation de la langue; icy une continuelle exercitation de l'âme. » Et plus près de nous, Rousseau s'élève avec son éloquence passionnée contre l'instruction livresque et il fait apprendre à Émile le métier de menuisier.

En définitive, c'est tout simplement une longue tradition que

nous demandons de renouer. L'enseignement d'hier était essentiellement intellectualiste. Il était issu de la Réforme, et non des Jésuites comme on l'a dit souvent. Il eut sa haute utilité, qui fut de contribuer à l'émancipation de la raison. Mais voici que la victoire de 1918 a définitivement libéré la pensée humaine, assuré le triomphe de l'idéal démocratique et instauré le règne du Droit. Elle a en même temps exalté toutes nos énergies nationales et accru le rayonnement de la France. Des temps nouveaux commencent. L'école doit s'y ajuster. L'enseignement sera désormais un « effort » vers la connaissance et vers l'action. Nous dirons plus simplement, sans méconnaître le danger des formules qui sont trop étroites, mais qui forcent l'attention : la pédagogie de demain doit être une pédagogie de l'action, ou mieux encore, — ce qui ne sera que traduire le mot de M. Lavisse — une pédagogie de l'héroïsme.

C. Besnier,
Professeur à l'École primaire supérieure de Mamers.

Leur tendresse.

Une des meilleures raisons pour lesquelles nos enfants viennent volontiers en classe est, je crois, le sentiment obscur de l'affection réciproque qui nous unit.

Nous nous sommes toujours efforcées de créer autour de nos élèves une atmosphère de confiance et de tendresse, identique autant que possible à celle qui doit les envelopper à la maison.

Le petit nouveau, celui de deux ou de trois ans, qui n'a jamais quitté sa mère, pleure souvent au moment de la séparation, et c'est naturel. Mais, après quelques jours passés à l'école, le sourire a presque toujours remplacé les larmes. C'est que le petit enfant a subi l'influence de la douce atmosphère qui l'environne. Épouvanté d'abord de se trouver seul parmi tant de visages étrangers, il se rend bientôt compte que les inconnus d'il y a quelques jours l'amusent, le consolent, lui parlent toujours doucement. Le pas difficile est franchi, la confiance est née, et le tout petit vient gaîment en classe et rit à ses maîtresses et leur conte de grands faits de sa petite vie : la bonne soupe mangée à midi, la naissance du petit chat ou la rencontre d'un gros chien sur la route.

Et ce bavardage est déjà délicieux.

Mais lorsqu'on a quatre ou cinq ans, on s'aperçoit plus vite encore que les maîtresses vous font bon accueil, qu'elles vous sourient et vous font jouer. On est sensible aussi à leur voix posée, sans éclats de colère, à leurs gestes mesurés qui caressent quelquefois et ne menacent jamais. On sait aussi que si l'on fait une sottise, les maîtresses vous grondent, doucement, ce qui ne veut pas dire sans fermeté, et la confiance qu'elles vous inspiraient aux premiers jours se transforme en affection véritable. Et

les institutrices ne sont pas les moins heureuses, elles qui assistent à l'épanouissement de tous ces cœurs d'enfants.

Pourtant, la conquête de l'affection de l'enfant ne se fait pas toujours aussi aisément. J'ai en classe un pauvre être de cinq ans, fils d'alcoolique, déshérité sous tous les rapports. Je n'arrivais pas à prendre sur lui l'influence désirée; tous mes moyens d'action avaient piteusement échoué. J'étais navrée de constater mon impuissance à obtenir de lui un seul effort vers le mieux, quand une circonstance imprévue m'a secourue.

L'autre matin, Pierre — c'est le nom de cet enfant — tombe lourdement dans la cour, et se relève en poussant des hurlements effroyables. Je m'avance vers lui, mais ses cris étaient tels que je lui dis : « Je ne peux pas te prendre près de moi si tu cries si fort. » Ces seuls mots suffirent à le calmer. Sur-le-champ, son chagrin, sinon son mal, cessa, et il vint à moi le visage tout couvert de larmes mais sans autre manifestation de douleur. C'était touchant déjà.

Mais la bosse apparaissait au front, et j'envoyai chercher du beurre, de ce beurre dont je riais jadis, doutant de son efficacité à atténuer les bosses, mais qui a du bon pourtant, au moins à un point de vue, comme vous allez le voir. A la vue de ce beurre, à la pensée surtout des soins qu'il allait recevoir, la figure de mon Pierre se transforma, et je n'oublierai jamais le regard de ses pauvres yeux malades et si mornes d'ordinaire. C'était un regard à la fois d'orgueil, de reconnaissance, de soumission qui vous allait au cœur. Je sentais enfin qu'il y avait un lien entre nous, et que j'aurais désormais prise sur lui. Je ne regrettais qu'une chose : c'est que la souffrance du pauvret en fût la raison. Mais ce qui me causa un étonnement extrême ce fut la conduite de l'enfant durant cette journée. Ce que je vais vous dire va vous paraître ridicule, je le crains, mais moi, qui connais Pierre, je sais quels efforts il lui a fallu faire pour agir ainsi, et je ne ris pas : il n'a mangé ni mes mosaïques ni mes graines, il est allé seul, deux fois, se laver les mains, il n'a pas bousculé les petits, son nez a été presque toujours propre, et il n'a pas mis les pieds sur la table.

Cela m'a infiniment émue. J'étais sûre de pouvoir, avec un peu d'habileté, lui demander et obtenir de lui ce que je voudrais,

c'est-à-dire ce qu'il pourrait me donner. Sa bonne volonté se manifesta quelques jours encore. Malheureusement il fut bientôt atteint de grippe, et je ne l'ai plus revu. En quelles dispositions me reviendra-t-il, et combien de temps me faudra-t-il pour reprendre ce cœur d'enfant malheureux? Je ne sais.

Mais je suis profondément attristée en songeant à ce que doit être la vie de ce pauvre petit. Pour qu'un peu de beurre sur une bosse et quelques bonnes paroles fassent tant d'impression sur un enfant de cinq ans, il faut qu'il ignore tout de la douceur maternelle. Quels soins physiques et moraux a-t-il reçus et recevra-t-il? Et pourquoi l'enfance, si dorée et si douce à certains, est-elle dure et froide à tant d'autres? Nous ne pouvons rien contre cet état de choses, mais il est un fait certain, c'est que notre tendresse va droit à ces déshérités de la vie. N'ont-ils pas, plus que d'autres, besoin de nous?

Mes enfants ont presque tous, heureusement, d'autres ressources que Pierre pour me témoigner leur affection. Ils me la prouvent de mille façons charmantes : c'est une guêpe qui vole autour de moi, et que l'un d'eux prétend chasser au risque d'être piqué; c'est l'avertissement que mon soulier est dénoué et pourrait me faire tomber; c'est le joli sourire de leurs yeux si purs lorsque je déclare leur travail bien fait; c'est l'ardeur qu'ils mettent à faire un dessin avec le désir de me l'offrir. A toute heure du jour ils trouvent l'occasion de me montrer leur désir de m'être agréables. Et cela leur fait trouver des idées imprévues et jolies. Vous allez en juger.

Un jour, en juin dernier, dans la cour, très tôt le matin, je n'avais près de moi que trois ou quatre enfants, les seuls arrivés. C'était le jour de l'enterrement d'une religieuse de l'hôpital, et les enfants qui m'entouraient la connaissaient. Nous entendîmes les cloches sonner pour la cérémonie funèbre. Après les avoir écoutées, un instant, un dialogue s'établit entre Raymonde et Marcel. Je l'ai noté dès qu'il fut terminé, et je le transcris fidèlement.

MARCEL. — Si c'était votre enterrement, mademoiselle, ça serait triste.

RAYMONDE. — Moi, j'irais, je mettrais la belle robe que ma mère « elle » m'a fait faire.

Marcel. — Moi, je mettrais mon bel habit marin.

Et si j'étais une dame je tiendrais un cordon.

Raymonde. — Et puis, on serait tous sages.

Marcel. — Et puis, je vous apporterais un bouquet de roses, gros comme ça, toutes blanches.

Jusque-là muette, je déclare : « Mais si j'étais morte, je ne vous verrais pas ni vous ni les belles fleurs. »

Marcel me regarde d'un air étonné, ayant oublié ce détail, et réfléchit un instant. Puis il ajoute avec feu ces paroles exquises : « On ne sent plus rien quand on est mort, mais mes roses elles seraient si belles et elles sentiraient si bon que vous les sentiriez tout de même un tout petit peu. »

Et je me suis sentie dédommagée de la peine que j'avais prise pour eux.

B...,

Directrice d'école maternelle à E.

En Passant...

...dans une école rurale.

La multiplicité des « divisions ».

Une mauvaise organisation pédagogique est trop fréquemment une cause de la médiocrité des progrès que peuvent faire les élèves.

Tel est le cas lorsque la maîtresse multiplie les « divisions », au point qu'elle arrive à donner un enseignement morcelé, écourté, presque individuel, aboutissant à un éparpillement d'efforts aussi fatigant que stérile. N'a-t-on pas trouvé une institutrice qui prétendait, dictant aux trois divisions de sa classe, trois textes différents d'orthographe, faire comme César, qui dictait à plusieurs secrétaires à la fois ?... Et, par un phénomène d'intuition extraordinaire, ces enfants ne s'embrouillaient pas, paraît-il, en écrivant chacun son texte. Ils « savaient distinguer à l'intonation de la maîtresse le lambeau de phrase réservé à chaque division ».

...dans une classe de physique. (École primaire supérieure.)

Pas de calculs théoriques, des expériences !

La leçon (sur la machine pneumatique) est nettement mauvaise. On ne nous fait pas grâce du fameux calcul sur la limite du vide, exercice purement théorique. Mais on ne parle pas des fuites qui limitent bien plus le vide que la puissance n^e d'une fraction inférieure à l'unité. Le laboratoire contient une machine pneumatique : elle n'est pas en très bon état peut-être, mais est-ce une

raison suffisante pour s'abstenir de la placer devant les élèves pendant la leçon ?

On a montré une trompe à eau, mais non montée, alors qu'il est si facile de la monter sur le robinet de l'évier et de la faire fonctionner.

. . . .

...dans une classe de morale. (École primaire supérieure.)

Le ton qu'il faut éviter.

Mme X..., a fait devant moi une leçon de morale aux élèves de deuxième année sur les devoirs de propreté. A vrai dire, ce n'était pas une leçon, c'était plutôt une semonce, que les élèves écoutaient mi-sérieuses, mi-souriantes. Mme X... a un ton de commandement. Par-dessus les élèves, Mme X... s'en prenait à leurs familles, à leurs mamans : il y avait là un peu d'exagération risquant d'empêcher d'atteindre le but.

Echos des Examens.

Sujets donnés aux examens organisés par le Ministère.

Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de la Gymnastique.

Session de mai 1918 (Aspirantes).

DEGRÉ SUPÉRIEUR.

I. Éducation physique et gymnastique.

Donnez votre opinion sur les mouvements brusques et arrêtés, les mouvements lents, vifs et continus. Analysez les mouvements cités.

II. Physiologie et Hygiène.

Par quels exercices combinés peut-on corriger la scoliose chez l'enfant ?

Certificat d'aptitude à l'Enseignement du chant et de la musique dans les Écoles normales et les Écoles primaires supérieures.

Session d'octobre 1918.

DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE.

Un inspecteur de l'enseignement musical a dit en votre présence : « Il m'avait suffi d'entendre dans un cours moyen d'école élémentaire le chant scolaire exécuté par les petites élèves de Mlle X... et sous sa direction, pour pouvoir affirmer que cette maîtresse a une conscience et une autorité professionnelle des plus estimables. »

1° Quelles observations ont pu déterminer un tel jugement;

2° Rattacher à certaines de ces observations l'indication rapide des profits que, dans son enseignement des programmes de chant des écoles élémentaires, la maîtresse peut tirer des chants scolaires parfaitement exécutés par ses élèves.

DEGRÉ SUPÉRIEUR.

Le *Joseph* de Mehul est inscrit sur la liste des ouvrages musicaux que les candidats doivent avoir particulièrement étudiés.

Analyser trois ou quatre des pages maîtresses de cette partition et et en dégager les caractères les plus saillants.

Montrer notamment que l'auteur de *Joseph*, en même temps qu'il s'inspire des traditions de la tragédie musicale en France, emprunte certains éléments au styls de l'Opéra-Comique, tel qu'il s'était constitué vers la fin du XVIIIe siècle.

Certificat d'aptitude à l'enseignement commercial dans les Écoles primaires supérieures.

Session de novembre 1918 (Aspirantes).

DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE.

Comptabilité.

La Balance provisoire des comptes de la Société en nom collectif « Derême et Blanchard » dressée le 31 octobre 1918 présente les soldes ci-dessous :

Achats	38 250
Amortissements	6 000
Banque de France	72 500
Blanchard sur compte capital	65 000
Blanchard sur compte courant	2 843,50
Caisse	17 302,50
Clients	28 251,50
Derême sur compte capital	65 000
Derême sur compte courant	12 500
Effets à payer	1 728
Effets à recevoir	3 250
Fournisseurs	8 948,50
Frais de constitution	1 200
Frais généraux	5 846
Intérêts et agios	625
Loyer d'avance	4 200
Matériel, mobilier, agencement	30 000
Pertes et profits	650
Ventes	63 805

Sachant que :

a) Le loyer annuel est de 8 400 francs payable par quart le 1er de chaque trimestre.

b) Diverses fournitures non consommées (papier, ficelle, imprimés, etc.) imputés aux frais généraux ont une valeur de 150 francs.

c) Les marchandises en stock, inventoriées, s'élèvent à 6 000 francs.

d) Un client, débiteur de 2 000 francs est insolvable.

e) Il est dû, à divers fournisseurs, 60 francs de menus frais non passés en écritures.

f) L'amortissement du matériel et de l'agencement est fixé à 5 p. 100.

On demande :

1° de passer les écritures d'inventaire

2° De dresser la balance d'inventaire, le bilan et le compte de Pertes et Profits.

3° D'opérer, à la date du 1er novembre 1918, la fusion de la société « Derême et Blanchard » avec la société en commandite simple « Mainbourg et Cie » sur les bases ci-desssus :

La société « Mainbourg et Cie » prend en charge pour leur valeur au bilan les « Effets à payer et à recevoir », les créances sur « clients », les créances des « Fournisseurs », les « marchandises » et « fournitures » en stock, le « loyer d'avance » à l'exclusion du « Matériel et de l'agencement » vendus au comptant, à un tiers, par Derême et Blanchard pour 18 000 francs.

4° De passer les écritures de liquidation et de fusion de la Société « Derême et Blanchard » et d'ouvrir celles de la société « Mainbourg et Cie » sachant que

a) Les associés, Derême et Blanchard, commandités, apportent à la nouvelle société, respectivement 60 000 et 70 000 francs.

b) Les bénéfices de l'ancienne Société sont répartis en parts égales (niveler les comptes courants des deux associés).

c) Le capital de la nouvelle société, s'élevant à 400 000 francs a été souscrit et versé en espèces 150 000 francs par Mainbourg associé commandité 120 000 francs par Pagny associé commanditaire le reste comme il est indiqué plus haut.

Arithmétique commerciale.

I. Établir par l'escompte commercial l'échéance moyenne de deux effets.

1° Par le calcul.

2° Par une construction graphique.

II. Établir à Londres à la date du 15 octobre 1918 l'aval des effets suivants sur la France :

Paris	3 200	francs,	fin octobre 1918.	
Lyon	4 600	—	15 novembre 1918.	
Bordeaux	1 350	—	12 —	—
Versailles	2 350	—	18 décembre	—
Marseille	4 350	—	5 —	—

Cours du change : Londres sur Paris trois mois, 27 ; taux 5 p. 100.

Méthode des nombres.

On ne tiendra pas compte des jours de grâce, on considérera l'année comme de 360 jours, et l'on dirigera les calculs de façon à appliquer *sans modification* la cote donnée.

III. Un prêt de 100 000 francs contracté au taux 5 p. 100 par an est remboursable en soixante ans à l'aide de 60 versements constants annuels (comprenant intérêts et amortissement). Calculer :

1° Le premier amortissement.

2° Le dernier amortissement.

3° Le 31e amortissement.

4° Le capital restant dû après le paiement du 30e amortissement.

Le versement annuel à effectuer pour amortir 1 franc au taux 5 p. 100 dans le délai de soixante ans est 0,05 282 818.

(La question doit être traitée sans faire usage des logarithmes.)

Législation commerciale.

Conditions auxquelles les mineurs et les femmes mariées peuvent faire le commerce.

Capacité du mineur habilité à faire le commerce.

Capacité de la femme mariée commerçante. — Ses droits sur le produit de son travail.

Expliquer le mécanisme de l'hypothèque légale des femmes mariées sur les biens de leur mari et en indiquer les effets.

Commerce.

Quelle est, à votre sens, la méthode à suivre pour substituer les produits français aux produits allemands et austro-hongrois à l'étranger ?

Quels perfectionnements convient-il d'apporter à notre organisation commerciale d'avant-guerre ?

Certificat d'Aptitude à l'Inspection primaire.

Session d'octobre 1918. Aspirantes.

Administration scolaire.

Dans un pays comme la France, les programmes d'enseignement des écoles primaires élémentaires doivent-ils être partout uniformes, ou convient-il au contraire de les varier suivant le caractère des diverses régions, les occupations habituelles et les besoins particuliers des habitants ?

Quelle est, sur ce point, votre opinion et quelles raisons vous déterminent ?

Pédagogie.

L'éducation morale aux États-Unis repose essentiellement sur trois vertus qu'on appelle les grands S : le self-control, le self-reliance, le self-respect, c'est-à-dire la maîtrise de soi, la confiance en soi, le respect de soi. Pensez-vous qu'il y ait lieu de chercher une autre base pour l'éducation de nos enfants de France ?

Professorat des langues vivantes.
(SESSION D'OCTOBRE 1918.)

Sujets de pédagogie donnés à l'examen oral.

1. Montrez par des exemples ce que vous entendez par « méthode directe, méthode active, méthode intuitive, méthode inductive ».

2. Indiquez avec précision les différences et les analogies essentielles entre l'enseignement scolaire et l'éducation maternelle dans l'étude d'une langue vivante.

3. Les lieux communs de la conversation. Montrez qu'ils doivent être le fond de l'enseignement élémentaire d'une langue vivante.

4. On reproche à la méthode directe d'être un pur dressage, de supprimer la réflexion et de donner ainsi de fâcheuses habitudes d'esprit. Discutez cette opinion.

5. Quels sont les caractères d'une classe vraiment vivante?

6. En quoi doit consister, pour le professeur, la préparation d'une classe de langue vivante?

7. Discutez cette parole : « Parler, lire, écrire, tel est l'ordre qu'il faut suivre dans l'enseignement d'une langue vivante. »

8. Suffit-il d'avoir appris la grammaire pour écrire correctement une langue étrangère?

9. Les méthodes actives pratiquées dans les classes de langue vivante exigent un gros effort de la part du professeur et des élèves. Comment ferez-vous pour éviter la fatigue?

10. Comment la connaissance du pays étranger peut-elle permettre au professeur de donner plus d'intérêt à la langue parlée dans ce pays?

11. Dans toutes les phases de l'enseignement, formulerez-vous les règles en français ou en langue étrangère? Avantages et inconvénients.

12. Pensez-vous que l'application de la méthode directe puisse donner lieu à des difficultés spéciales d'ordre disciplinaire? Par quels moyens peut-on soutenir l'attention et prévenir ces difficultés?

13. Pourquoi, surtout dans l'enseignement direct, ne faut-il

pas abuser des exercices purement oraux? Quel correctif convient-il d'y apporter?

14. Quelle idée vous faites-vous du mobilier d'une classe de langue vivante destinée à des débutants?

15. Vous avez une classe composée, pour une partie, d'élèves ayant déjà commencé l'étude d'une langue vivante, pour l'autre de débutants. Comment vous y prendrez-vous pour que votre enseignement profite aux uns et aux autres?

16. Comment stimuler et faire travailler fructueusement, dans une classe, les élèves les moins bien doués?

17. Comment, dans une classe nombreuse, contrôlez-vous avec précision l'étude des leçons, sans perte de temps pour personne?

18. Montrez que les revisions sont à la fois nécessaires et difficiles à pratiquer.

19. Rôle relatif de l'œil et de l'oreille dans l'enseignement d'une langue vivante.

20. Rôle, choix et emploi des images et du dessin dans l'enseignement d'une langue étrangère.

21. De la gradation dans l'enseignement du vocabulaire abstrait par la méthode directe. Différents procédés à employer.

22. Qu'entendez-vous par « exercices collectifs » dans l'enseignement d'une langue vivante? Indiquez-en avec précision le rôle et l'emploi.

23. Comment mènerez-vous de front, sans confusion pour l'esprit, l'étude du vocabulaire, des expressions idiomatiques et de la grammaire? Lequel de ces trois ordres de faits vous servira de fil conducteur?

24. Quel est le rôle des dictées en langue étrangère? Comment les pratiquez-vous?

25. La leçon de choses, dans une classe de langue vivante, a-t-elle le même but que dans l'enseignement donné en langue maternelle? Quels en sont les avantages spéciaux? Quels peuvent en être les inconvénients, et comment y remédier?

26. Quel est le rôle du thème? Quelle part peut-on lui faire à côté de la méthode directe?

27. Quel et le rôle de la version? Quelle part peut-on lui faire dans l'enseignement par la méthode directe?

28. Comment peut-on amener les élèves à donner à la rédaction étrangère un tour personnel? A quelles conditions la correction profite-t-elle à tous?

29. On a dit que faire apprendre et répéter des morceaux par cœur, c'est pur psittacisme. Que pensez-vous de cette opinion? Y a-t-il là un défaut à éviter?

30. Comment, dans une Ecole normale, ferez-vous servir l'étude d'une langue vivante à une connaissance plus précise et plus intéressante de la langue maternelle?

31. Mettrez-vous entre les mains de vos élèves un dictionnaire bilingue ou unilingue. A quel moment? Comment leur apprendrez-vous à s'en servir utilement?

32. Mettrez-vous entre les mains de vos élèves un livre, ou un cahier, ou l'un et l'autre? Avantages et inconvénients.

33. « Il faut enseigner la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire ». Expliquez et appréciez ce précepte.

34. On a dit que l'étude de la langue anglaise est une leçon continuelle de pensée concrète et d'observation exacte. Illustrez cette pensée par des exemples choisis dans la vie familière.

35. Comment amènerez-vous vos élèves à employer correctement les prépositions de lieu?

36. Comment ferez-vous comprendre à vos élèves les différents rôles des mots anglais terminés en *ing*? Comment les familiariserez-vous avec l'emploi de ces mots?

37. Comment rendre sensibles aux élèves les différences de sens et d'emploi de *shall* et de *will*?

38. En présence de la difficulté spéciale que présente l'espagnol avec ses deux verbes *être* et ses deux verbes *avoir*, êtes-vous d'avis qu'il faille, dès les premières leçons, formuler de courtes phrases où ces verbes entreront? Si oui, comment procéderez-vous? Si non, à quel moment en commencerez-vous l'étude?

39. Par quels moyens pratiques habituerez-vous vos élèves à employer sans hésitation ni erreur les diverses formes de l'article italien?

40. Quels sont les auteurs italiens dans lesquels vous chercherez de préférence des textes faciles? Quels sont ceux que vous réserveriez pour des élèves très avancés? Donnez vos raisons.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

I

Les Initiatives du Personnel.

Le rapport annuel de M. l'Inspecteur d'Académie de Seine-et-Marne signale divers essais tentés dans ce département pour organiser, à l'école élémentaire, l'enseignement manuel, l'enseignement industriel, l'enseignement agricole :

Essais industriels.

1° *École de garçons de Champagne* (cours moyen et cours supérieur).

L'enseignement du travail manuel y avait été organisé déjà avant 1914 ; abandonné par suite du départ du directeur, il a été repris cette année sur des bases nouvelles, il comporte :

En dessin, le croquis à main levée.
— le relevé à l'échelle.
— la mise des cotes réelles sur un relevé.

Les constructions géométriques perpendiculaires parallèles, angles, surfaces, courbes, raccords, combinaisons par dessin dicté.

En travail manuel :
la construction des surfaces, papier.
le développement des solides, papier.
la représentation géométrale.
le calcul des périmètres, surfaces latérales, totales, volumes.

Les élèves apprennent à se servir du double-décimètre, du compas, de l'équerre, du té, du rapporteur, du tire-ligne.

Un cours pratique est fait à l'usine Schneider par deux contremaîtres le mercredi et le samedi de chaque semaine de seize à dix-huit heures.

32 élèves de onze à treize ans le fréquentent assidûment. 27 au travail du fer et 5 au travail du bois. Ils s'y familiarisent avec l'usage des premiers outils de l'artisan, observent le fonctionnement des machines-outils et y font l'éducation de l'œil et de la main.

2° *École de garçons de Montereau.* — (Cours complémentaire et cours supérieur.)

TRAVAIL DU BOIS.

L'enseignement du dessin a été organisé sur les mêmes bases qu'à Champagne, et un enseignement pratique a pu l'être à l'école même par le directeur. L'école disposait de quatre établis, d'une petite réserve de bois, d'un nombre suffisant d'outils pour occuper utilement des groupes de huit élèves, et d'une salle spéciale. C'est avec cette modeste installation que commença le directeur. Les exercices ont eu lieu régulièrement, toute la classe travaille en même temps, les uns aux établis, les autres dessinent. Les élèves se sont intéressés à leur travail, l'expérience sera reprise à la rentrée avec un programme complet pour l'année.

L'appui moral de plusieurs directeurs d'usine nous est acquis.

TRAVAIL MANUEL ET DESSIN. SANS ATELIER.

En outre, dans les deux écoles de Montereau et de Champagne, le travail manuel sans atelier a été organisé dans toutes les classes.

Chaque élève a son cahier où figurent le travail manuel exécuté, la notation des notions géométriques correspondantes, le dessin de reproduction à main levée qui doit conduire au croquis coté et le dessin d'imagination.

Les maîtres ont constaté un très vif intérêt des enfants et des progrès en habileté et dextérité.

Le même essai a été commencé à l'école de garçons de la rue Saint-Pierre à Fontainebleau, mais n'a pu être continué par suite du départ d'un maître; il sera repris à la rentrée.

Essais agricoles.

École de garçons d'Avon. — (Cours moyen et cours supérieur.)

ENSEIGNEMENT PRATIQUE.

Un champ d'expériences, a été mis à la disposition de l'instituteur par la municipalité. Ce champ d'une superficie de 2 ares et demi est à 30 mètres de l'école. Il a été fumé, travaillé à la bêche par les enfants divisés en équipes. Il a été emblavé en pommes de terre, haricots, carottes, choux et poireaux. La récolte servira à assurer la soupe aux enfants l'hiver prochain. Chaque élève possède un carnet pratique de travail où il consigne ses observations et celles du maître relatives à l'état du ciel, au vent, à l'état hygrométrique, à la température, aux autres phénomènes. Les travaux du jour sont inscrits, la valeur du travail exécuté précisée.

ENSEIGNEMENT THÉORIQUE.

Le cours de sciences est l'application de l'instruction sur l'enseignement des sciences avec leurs applications à l'agriculture. Chaque

élève est muni de carnets scientifiques qu'il garde à sa sortie de l'école. Il est confectionné, en outre, un herbier par chacun, et une bibliothèque agricole scolaire est à la disposition de tous.

Une petite société agricole scolaire est en voie de formation avec déjà une trentaine d'adhérents.

École de garçons de Samois. (Cours moyen.)

L'orientation ici s'est faite vers l'horticulture et le jardinage. Un jardin a été cédé à l'école par la coopérative, des plants ont été obtenus auprès d'amis de l'école, la terre a été mise en état aux frais du syndicat agricole, des outils ont été procurés par le Ministre de l'Agriculture (service de la main-d'œuvre scolaire).

Les enfants ont disposé le jardin, mis plusieurs plants de choix de salades, de poireaux en pépinière ; au bout de trois semaines, ils ont été redonnés aux enfants pour leur familles. Une pépinière de framboisiers avait été faite, dont la moitié a résisté à la sécheresse. En outre 2 ares ont été plantés en haricots. La maladie de l'instituteur a interrompu ces travaux que complétait un enseignement théorique et qui étaient relatés sur un carnet personnel. Donner aux élèves le goût des travaux agricoles, en particulier de la culture fruitière, qui n'a pu être abordée cette année, à cause de la date tardive où l'on a commencé, intéressera la population directement à ces expériences pour créer au pays de nouvelles ressources en mettant en valeur les nombreuses parcelles de terrain restant en friche, parce qu'elles ne se prêtent pas à la grande culture, tel est l'objet de cet essai qui sera repris à la rentrée. Ces expériences méritent d'être continuées. L'école s'orientant vers les réalités de la vie sera mieux appréciée des familles, le pays y gagnera une meilleure utilisation des aptitudes de chaque enfant.

II

La Fréquentation scolaire.

La plupart des rapports annuels des Inspecteurs d'Académie expriment le regret que la fréquentation scolaire ne s'améliore pas.

Sans doute, il y eut, pendant la guerre, d'excellentes excuses pour les enfants réfractaires à la loi sur l'obligation.

Mais que penser de celles-ci, qu'a recueillies M. l'Inspecteur d'Académie du Cher :

« Ma fille ne vient pas en classe depuis quinze jours... parce qu'elle garde notre chèvre. » (Une longe et un piquet en auraient fait autant.) — « Mon fils est enfant de chœur, et après la messe de neuf heures, ce n'est plus la peine qu'il aille en classe. » Que répondre à un pareil argument ? Un autre retient son fils « parce que, dit-il, c'est son droit, *auquel la loi sur la fréquentation porte atteinte...* ».

Bibliographie.

Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'Enseignement primaire.

De l'école à la nation (Pendant la guerre), par Ed. Petit. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Alcan, éditeur.

Édouard Petit avait pu écrire l'avant-propos de ce livre qui parut après sa mort; et il y a indiqué le but de sa publication en des termes que nous tenons à reproduire : « On tâche, dans le présent livre, dit-il, de décrire les formes nouvelles d'aide pratique que l'école, faisant succéder l'organisation à l'improvisation, ajuste, avec une précise méthode, à des infortunes et à des détresses mieux étudiées, mieux soulagées. On s'efforce en outre de dégager l'attitude calme, réfléchie, de l'école nationale qui, aux jours d'anxiété, demeure maîtresse d'énergie, de confiance, de solide résolution, et jusqu'à la conclusion du drame qui ensanglante le monde, mettra son honneur à demeurer mobilisée au service de la Nation. »

Ce sont bien là les idées générales auxquelles se rattachent les pages qui suivent, pages écrites d'une plume alerte, charmantes à lire dans les journaux où elles ont paru, à relire dans le volume où l'on a eu raison de les conserver. Car, à la différence des articles quotidiens, elles conservent leur actualité. Sous leur forme légère, on y trouve une pédagogie séduisante. Édouard Petit avait l'art, en présentant une jolie initiative, en racontant une utile expérience, de la proposer en exemple sans qu'on l'aperçût, et par suite sans provoquer ce mouvement de recul, trop souvent déterminé par l'appel à l'instruction. Chez lui l'apostolat était souriant, comme la personne. Qu'il parle en un mot, des examens, d'un congrès à l'étranger, de l'instruction scolaire, de chant à l'école, des pupilles, de la journée ménagère, de la dictée, etc... il y a, pour le lecteur, matière à réflexion, et matière à progrès.

Comme le dit M. Léon Bourgeois dans sa préface « Éd. Petit a consacré sa vie à l'État. En publiant ses dernières pages, des soins pieux ont permis qu'il le servît encore après sa mort. »

L'Art appliqué aux métiers : décor du métal : le Cuivre et le Bronze, par Lucien Magne. 1 vol. in-16, 2 fr. Laurens, éditeur.

L'auteur, décédé en 1916, a été l'un des fondateurs et le président de la Société de l'Art appliqué aux Métiers, et son influence sur le développement de l'Art français moderne a été grande. Il a pu, avant de mourir, corriger entièrement les épreuves du livre que nous présentons aujourd'hui à la Commission des Bibliothèques.

Très largement et artistiquement illustré (135 gravures), l'ouvrage de M. Lucien Magne traite de l'emploi du cuivre et du bronze dans le décor, et fait l'historique du développemcut de cet art très spécial à travers les âges : antiquité (application à la statuaire et objets usuels); moyen âge (martelage du cuivre et fonte du bronze; gravure, incrustation, damasquinage et émaux champlevés) ; xve et xvie siècles (fonte à cire perdue); du xvie au xviiie siècle (fonte au sable). Le livre se termine par l'examen des diverses applications du cuivre et du bronze au mobilier, aux appareils d'éclairage et à l'horlogerie.

Il est écrit dans un style sobre et clair; il intéressera non seulement les artistes mais aussi les ouvriers d'art et les amateurs.

Publications relatives à la guerre.

LES RESPONSABILITÉS.

Le Devoir des Neutres, par Ruy Barbosa. 1 vol. petit in-8. Alcan. éditeur.

Sénateur, représentant du Brésil à la Conférence de la Haye, M. Ruy Barbosa a été l'un des fondateurs et le véritable organisateur de la République brésilienne, car c'est lui qui, chargé de rédiger le premier décret du gouvernement provisoire, y inscrivit la fédération des États comme base de la nouvelle république. Homme d'État, et non homme de parti, il ne s'est mêlé aux luttes politiques dans son pays que pour défendre envers et contre tous, en toute occasion, la liberté, toutes les libertés. Représentant du Brésil à la Conférence de la Paix, il s'y fit, avec une rare vigueur d'esprit et de parole, l'avocat de l'égalité des États, petits et grands, « la souveraineté étant absolue et ne souffrant pas de rangs », et l'interprète de la thèse qui soutenait que, « s'il doit y avoir parmi les États un organe commun de la justice, nécessairement tous les États doivent avoir une représentation équivalente » dans ce tribunal international. On sait comment l'Allemagne fit triompher la thèse contraire et s'opposa à l'organisation d'un tribunal permanent d'arbitrage.

Il était impossible qu'un homme d'un tel passé, d'un commerce juridique aussi rigide, ne prît pas parti dans le conflit qui divise le monde à l'heure actuelle. M. Ruy Barbosa s'est prononcé et, comme on l'a dit, a rendu « la sentence du juge », dans une conférence

qu'il fit à Buenos-Ayres, où il représentait le Brésil comme ambassadeur à l'occasion du Centenaire de la Constitution de la République Argentine (juillet 1916). Dans cette conférence, traduite par les soins du Comité France-Amérique, M. M. Barbosa, à la lumière des principes du droit international, examine les actes des belligérants et définit les devoirs qui incombent aux neutres. Pour lui, la guerre déchaînée par l'Allemagne est la conséquence tragique de cette métaphysique politique « dont les nuées sont, selon son mot, les émanations d'idées se transformant en pluie de sang ». C'est la politique de la force qui se présente sous deux aspects à l'intérieur, la force s'exprime par la raison d'État; à l'extérieur, elle se manifeste par la guerre. A l'intérieur, deux morales, l'une par l'individu, l'autre par l'État. Dans les relations extérieures, deux morales également, l'une pour les puissances militairement fortes, l'autre pour les peuples militairement faibles. « La militarisation des puissances, dit M. Barbosa, partage le monde en nations de proie et en nations de pâture, les unes constituées pour la souveraineté et la rapine, les autres pour la servitude et la boucherie. Chez les nations de proie comme l'Allemagne, il y a un sergent instructeur dans la peau de chaque individu, la science est réduite à jouer un rôle mesquin et subalterne, l'éducation militaire tue l'initiative, proscrit l'idéal, automatise la vie, enrégimente la société, imprime à tout la note de l'obéissance militaire, faisant de la guerre la véritable religion nationale. »

Aux atrocités, aux violations du droit commises par l'Allemagne, il faut une sanction. Dans le conflit qui se déroule, tous les peuples belligérants ou non, sont ou victimes ou témoins. Dans une telle guerre il ne peut y avoir de neutres. M. Ruy Barbosa proclame que l'opinion publique et la conscience ne peuvent rester neutres entre la loi et le crime. « L'inertie des neutres a prolongé la guerre. Ils auraient dû constituer, dès le début de la guerre, une force qui eût contenu les nations effrénées. » « Il n'est pas trop tard, dit-il en manière de conclusion, pour le mouvement conciliateur de la neutralité et de la justice. »

Les lecteurs de nos Bibliothèques pédagogiques et des Bibliothèques de nos Écoles normales liront avec intérêt et profit ces pages animées d'un beau souffle et écrites avec une rare hauteur de pensée. Il est bon que « la sentence du juge » du plus impartial et du plus autorisé des juges, soit placé sous leurs yeux.

ÉPISODES ET SOUVENIRS.

Les Flandres en Khaki, par Victor Breyer. 1 vol. 2 fr. L'Édition française illustrée. 30, rue de Provence.

C'est un petit livre d'une centaine de pages. Il comprend une quinzaine de récits qui nous font connaître, en un style très simple,

les combats acharnés de 1915 sur le front des Flandres, et en particulier dans le secteur d'Ypres.

L'auteur, de formation mi-anglaise, mi-française, qui s'est volontairement jeté dès le début dans la fournaise malgré son âge, longtemps interprète militaire dans le saillant d'Ypres, était particulièrement qualifié pour nous faire voir l'armée anglaise telle qu'elle est, et nous d'écrire l'effort considérable qu'elle a donné dans les Flandres.

Pour la France, par Alfred Joubaird. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Paris, Perrin, éditeur.

Pour la France est le carnet de route d'un jeune Français, tué sous Verdun. On y suit, presque jour par jour, la vie du combattant, depuis le départ de la maison paternelle, jusqu'au sacrifice ; et ce journal est tenu avec tant de naïveté qu'il nous met la réalité devant les yeux ; réalité combien douloureuse ! Blessé grièvement, c'est encore à l'hôpital qu'il aura peiné le moins. Il souffre de la faim : « On est mort de faim. On mangera demain. » Il souffre de marches longues, à peine interrompues : « On s'apprête à bien dormir. A neuf heures et demie, alerte ! Toute la nuit on chemine. Le jour se lève, et on marche toujours.... Aux haltes on se laisse tomber aux bords des routes. Puis il faut repartir encore, et on marche machinalement, moitié endormi.... » Un jour, il s'évanouit de peine et de fatigue dans la boue ; ce qu'il a souffert serait incroyable, si sa parfaite simplicité ne forçait à le croire. Il lui échappe des cris de détresse ; mais, comme l'âme est de trempe héroïque, il se redresse et endure tout, jusqu'au jour où il meurt, pour la France, à son poste de combat.

M. Sinois a raison de dire qu'Alfred Joubaird, son ancien élève du lycée de Laval, s'est révélé, en ces pages exemptes de toute prétention et de toute rhétorique, comme un très beau type d'enfant de France.

LES FAITS. RECUEILS DE DOCUMENTS.

Souvenir de la Grande Guerre pour la liberté des Peuples, le Triomphe de la Civilisation et de la Justice. 1 broch. in-8. Paris, J. Reckel, éditeur.

La première partie de cette brochure contient un chapître unique consacré aux instituteurs aux armées.

La seconde sept chapitres sur la jeunesse et la guerre, l'éducation physique, la culture de la terre, la mobilisation de l'or, les restrictions et la mobilisation de l'épargne, la guerre à l'alcoolisme, la paix française — la paix qui ne sera pas paix blanche — une paix qui nous rendra l'Alsace-Lorraine. Un chapitre annexe est consacré à l'œuvre des pupilles de l'École publique.

L'hommage rendu aux instituteurs — l'unique chapitre de la première partie, la recommandation qui termine la brochure dans l'intérêt de nos orphelins de la guerre, pupilles de l'École publique suffisent à caractériser l'orientation de ces quelques pages pleines de patriotisme et de bon sens français.

❦

Le fer et le charbon lorrains, par Maurice Alfassa. In-8. Paris, Belin, éditeur.

La guerre présente est essentiellement industrielle par ses origines, ses moyens, ses buts. C'est l'un des aspects, et non le moindre qu'étudie M. Alfassa.

Le fer et le charbon lorrains;

une des causes profondes de la guerre;

une des conditions essentielles de la victoire et de la paix durable.

Il s'agit, pour le charbon, du bassin houiller de la Sarre, et, pour le fer, du bassin Briey-Thionville.

Le traité de Vienne (1815) nous enlevait la moitié du charbon lorrain. Le traité de Francfort (1871) nous enlevait le reste du charbon et la moitié du fer; et nous laissait seulement la moitié du fer (Briey).

Cette moitié du bassin lorrain ne nous fut laissée que par suite d'une théorie qui est devenue une erreur : la minette (minerai de Briey) est très phosphoreuse; or disait-on, le phosphore est redouté du métallurgiste.

Oui, mais l'Anglais Thomas Gilchrist ayant inventé la déphosphoration, Briey prit une importance imprévue.

D'où le réveil des convoitises allemandes.

Si l'Allemagne possède assez de charbon pour plusieurs siècles, elle est pauvre en fer. Comptons en millions de tonnes :

Consommation annuelle 40;

Réserves 2 800, valables pour 70 ans seulement!

Et encore faut-il distinguer; ces réserves sont :

En Lorraine 2 100.

En Allemagne 700, valables pour 15 ans seulement!

On comprend alors l'importance des chapitres :

I. Le fer fondement de la puissance de l'Allemagne.

II. L'impérieuse nécessité pour l'Allemagne de posséder Briey. Et par suite et par contre :

Conséquences économiques de la réincorporation de la Lorraine à la France.

Pour la France la question du charbon s'ajoute à celle du fer. Et plus encore divers problèmes économiques se pénètrent et réagissent les uns sur les autres.

Ces divers problèmes sont abordés et exposés fort clairement.

Le livre dans sa brièveté (80 p.) est sérieux, clair, utile.

Les socialistes et la Guerre européenne, par Jules Destrées. 1 vol. in-16. Bruxelles et Paris, G. Van Bert.

Le livre est né d'un voyage en Italie où M. Destrées, socialiste militant et membre de la Chambre des représentants en Belgique a pu observer le problème du conflit entre l'idée socialiste et l'idée guerrière. Son enquête porte sur les pays belligérants qui, à la date où l'ouvrage est écrit (1915), comprenaient la Belgique, la France, l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie, l'Angleterre, la Serbie, l'Italie, la Bulgarie et aussi sur les pays neutres.

En Belgique plus qu'ailleurs le socialisme était, par la situation même du pays, hostile au militarisme, et il était de plus fils légitime de la Social Démocratie allemande, enfin toute la partie flamande, sympathique à l'Allemagne plus qu'à la France. L'invasion allemande, la conduite de ses armées, composées au moins pour un tiers de démocrates socialistes a fait l'unanimité du socialisme belge, non seulement contre le militarisme allemand, mais contre les socialistes allemands.

On sait l'effort fait par le socialisme français pour prévenir la guerre jusqu'à la dernière heure; ici même l'agression allemande devait faire l'unanimité : devant la France envahie le socialisme français fit bloc autour du gouvernement et autorisa Sembat et Guesde à en faire partie. L'antimilitariste Hervé devint un patriote ardent dont « le souffle rappelle celui des révolutionnaire de 1792 ».

L'attitude du socialisme allemand est caractéristique : Haase, le leader du groupe parlementaire s'associe aux manifestations pour la paix (à l'appel de Jaurès en particulier aux meetings pour la paix tenus à Berlin avec l'agrément du gouvernement impérial, 28 juillet), il est même convoqué par le Ministre qui l'engage à poursuivre sa campagne pacifiste évidemment dans le but d'induire en erreur les socialistes français et d'affaiblir la résistance de la France. Quelques jours plus tard les socialistes allemands votent à l'unanimité les crédits de guerre et pas une protestation ne s'élève de leurs rangs quand Bethmann-Hollweg reconnaît dans la violation de la neutralité belge une nécessité. Liebknecht fut longtemps le seul protestataire — après avoir reconnu son erreur d'avoir cru à une guerre de défense contre le tsarisme. En juin 1915 il est suivi par Kautsky, Bernstein et Haase qui signèrent le Manifeste dit des « Quertreiber » demandant la paix sans annexions. A la fin d'août 1915, en dehors de cette infime minorité, les socialistes suivaient docilement encore la politique de l'Empire.

L'opposition du socialisme austro-hongrois à l'impérialisme l'a poussé à protester contre la provocation à la Serbie et contre les entraves à toute manifestation de l'opinion démocratique dans un manifeste paru dans la deuxième quinzaine de juillet. Depuis aucune manifestation n'a été connue et on se demande comment un parti qui compte 82 sièges sur 516 ait pu être réduit à l'impuissance

totale. Le prolétariat austro-hongrois ne paraît pas, en tout cas, s'être ému de la violation de la Belgique.

L'attitude du socialisme anglais mérite une mention particulière. Trois groupes distincts Labour Party. Indépendant Labour Party, British Socialist Party; une évolution plus ou moins lente de l'hostilité systématique à la guerre, de la sympathie pour l'Allemagne et de l'aversion pour la Russie à la compréhension sûre du danger que l'impérialisme germanique fait courir à la démocratie. Après le meeting du 29 juillet à Bruxelles, un manifeste de Keir Hardie et Henderson demande de faire campagne pour ne pas s'allier au despotisme russe dont la victoire serait un désastre pour le monde; le 2 août meeting à la suite duquel un ordre du jour déclare que l'Angleterre n'a aucun intérêt direct ou non à s'occuper du désaccord de l'Autriche et de la Serbie et comme sanction les mineurs proposent la grève générale des mineurs d'Europe. Le 3 août Ramsey Macdonald reproche à Sir Edward Grey de parler abusivement de l'honneur de la Nation et prétend que cet honneur exige la neutralité. Le 4 août l'invasion de la Belgique contribue à modifier puissamment l'opinion anglaise, mais le 5 août le bureau exécutif du Labour Party déclarait encore que l'invasion de la Belgique n'était pas une raison suffisante d'intervention, qu'il fallait se garder de soutenir le tsarisme pourri et despotique. Cependant dès le mois de septembre le Labour Party déclare la Patrie en danger, affirme qu'elle ne peut être vaincue dût la guerre durer plusieurs années; les députés socialistes sauf ceux de l'I. L. P. font campagne pour les engagements volontaires. Plus tard l'I. L. P. lui-même devient moins intransigeant et accepte, sous certaines conditions, la campagne pour le recrutement. Quant au Bristish Socialist Party, il s'était, presque dès le premier jour, rangé aux côtés du gouvernement.

La situation en Russie est difficile à définir, toute manifestation hostile au gouvernement étant à peu près impossible. On sait seulement qu'à la Douma, au moment du vote des crédits de guerre, Valentin Khanstoff et ses amis, après avoir imputé la déclaration de guerre à la politique d'expansion des classes dirigeantes et affirmé la solidarité de toute la classe ouvrière des pays en guerre, son espoir de lui voir imposer prochainement la paix, refuse le vote des crédits et sort avec ses amis. La social-démocratie russe accueille avec froideur un message de Vanderveld dénonçant le péril du militarisme allemand et la nécessité pour les démocrates de le combattre, elle laisse entendre que l'autocratie russe est plus dangereuse que l'hégémonie militaire allemande. Cependant un revirement de cet état d'esprit s'est produit en 1915 chez une partie des socialistes russes; en octobre 1915 un manifeste admet que la victoire des Empires du Centre équivaudrait au triomphe du principe monarchique sur le régime démocratique et que la victoire des alliés est désirable dans l'intérêt de la civilisation, de la liberté, du socialisme.

En Italie tandis que les Réformistes ont très rapidement agi dans le sens de l'intervention, le parti socialiste officiel comprenant toute la classe ouvrière organisée est obstinément neutraliste pour des raisons d'ailleurs variées. Il y a même des bagarres entre neutralistes et interventionnistes. Cependant le caractère agressif du neutralisme primitif s'atténue peu à peu et renonce aux moyens violents pour empêcher la mobilisation. Quand l'Italie a déclaré la guerre, il n'y a pas eu d'émeutes. Turati cherche simplement à la Chambre, le 20 mai 1915, à justifier le refus de parti de voter la confiance au gouvernement.

Passons sur le refus des socialistes serbes de voter les crédits parce que le gouvernement a fait de la Serbie un pont entre la Russie et la France pour servir des intérêts capitalistes et sur l'attitude du parti socialiste bulgare qu'on ignore.

Le second chapitre de l'ouvrage de M. Destrées concerne les pays alors neutres et débute par quelques observations générales sur la neutralité qui, dans certaines conditions où la justice est en cause ne peut s'expliquer que par des raisons d'indifférence, d'égoïsme, de lâcheté ou de faiblesse, la proclamation de la neutralité étant alors simplement l'expression du désir de ne pas participer au combat, d'être préservé de ses risques, la peur des coups et le souci le plus bas des avantages matériels immédiats.

En Hollande les socialistes ont suivi les indications données par le gouvernement : c'est le souci de la paix à tout prix, sans vainqueur, ni vaincu, sans annexions, ni conquêtes. Trochtra hostile à l'impérialisme allemand dont, au cours d'une visite à Zimmermann et d'un projet de rapprochement économique il avait pu voir la tendance, n'est cependant pas favorable aux alliés. Exceptons le sénateur Van Kol qui revendiqua le droit de dire librement sa pensée, d'exprimer son vœu de victoire des alliés et son indignation de l'invasion de la Belgique. Rien de particulier à dire du Danemark où la cause du socialisme est identique à celle de la paix. En Suède où les classes dirigeantes sont hostiles à la Russie et favorables l'Allemagne la neutralité socialiste apparaît comme une protestation contre les influences bourgeoises, cependant Branting se prononce avec énergie pour la revendication de la Belgique opprimée. En Norwège les représentants du socialisme préfèrent l'attitude du Luxembourg à celle de la Belgique. En Suisse l'opinion est divisée, mais le parti tout entier proteste contre la violation de la neutralité belge; l'évolution dans le sens favorable à la victoire des alliés s'accentue à mesure que s'écarte le péril russe et que la victoire des alliés apparaît comme la défaite du militarisme et la consécration de la liberté des peuples.

L'Espagne est en grande majorité favorable aux Allemands, mais Pablo Iglesias le seul socialiste de la Chambre, tout neutraliste qu'il soit souhaite l'écrasement de l'impérialisme austro-germain. Les

socialistes roumains enfin, deux ans après la guerre, dénoncent le péril russe et réclament la neutralité.

Le livre de M. Destrées par le tableau d'ensemble qu'il présente sur l'opinion socialiste et la guerre offre un intérêt documentaire que la précédente analyse a essayé de faire ressortir et l'esprit qui l'anime en rend la lecture particulièrement sympathique aux cœurs français. Mais il porte une date, 1915, et les événements qui se sont déroulés depuis 1915 font qu'il n'a plus qu'un intérêt rétrospectif. Depuis que M. Destrées a écrit ce livre de nouveaux pays sont entrés dans la guerre, la Russie a passé du tsarisme à la Révolution... et à la défection de la paix séparée. D'autre part, dans tous les pays belligérants l'attitude des partis socialistes s'est assez profondément modifiée et dans un sens qui n'est peut-être pas — au moins pour certains d'entre eux — celui qu'eût souhaité M. Destrées.

ERRATA

Nº d'Octobre. — **Échos des Examens.**

Une transposition de pages a établi quelque confusion dans le chapitre consacré au C. E. P. Ainsi le texte de la page 297, relatif aux programmes limitatifs doit être rattaché à l'exposé de cette méthode, c'est-à-dire à la suite des huit premières lignes de la page 294 — et non pas — comme un examen superficiel pourrait le faire croire au procédé employé en Loir-et-Cher pour l'épreuve écrite d'histoire et de géographie.

Nous recevons, trop tard pour le publier, un article de M. Aubin, *Inspecteur d'Académie répondant aux objections que lui adresse dans le dernier numéro de la « Revue Pédagogique » M.* Bouchor, *Inspecteur d'Académie au sujet de ses articles « Savoir positif » et « Procédés mécaniques d'enseignement ». La réponse de M.* Aubin *paraîtra dans le numéro de janvier 1919.*

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
Fontaine.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LXXIII

Pédagogie.

Questions générales.

La guerre et l'enseignement après la guerre, *D. Mornet* 79
Un regard sur l'Ecole d'après guerre, *P. Lapie* 157
Exode rural et psychologie ouvrière, *F. Pécaut* 179
La vocation paysanne, *A. Darlu* 235
Les langues dans l'Europe moderne, *G. Raphaël* 344
Science et poésie, *G. Gastinel* 405
Philosophie de l'École de demain, *C. Besnier* 425

Méthodes et procédés d'enseignement.

Les exercices de Récitation à l'École primaire élémentaire, *A. Aubin*. 1
La mémoire : Réponse à des paradoxes pédagogiques, *F. Boucher*... 339
Les sujets de rédaction, au cours moyen et au C. E. P. (*Rapports des Inspecteurs d'Académie de la Seine-Inférieure, de la Loire-Inférieure et du Finistère*) 28
Une leçon d'écriture au Cours élémentaire de l'École d'application, *F. Chadeyras* 46
Les Cours supérieurs et complémentaires. — Quelques types d'organisation 91
Orientation technique des Écoles primaires supérieures 278
L'enseignement du français aux étrangers 145
L'enseignement ménager en Seine-et-Oise, Mlle *Leloutre* 267
Les méthodes américaines d'enseignement, *F. Baldensperger* 276
La maison des enfants et la méthode Montessori, *Maurice Wolff* 316
A la maternelle, Mme *Garonne* 331
Leur tendresse, *une directrice d'École maternelle* 437

Les examens en 1918.

I. Rapports concernant le nouveau régime de l'examen du professorat des Écoles normales et des Ecoles primaires supérieures :
— lettres (2e partie), *A. Leune* 188
— sciences (2e partie), *Gilles* 112
— lettres (1re partie), *Bonnaric* 240
— professorat des langues vivantes, *Guillaume* 406
II. Textes des épreuves écrites :
1° Professorat des Écoles normales et des Ecoles primaires supérieures, 1re partie et admission à l'École normale supérieure de Fontenay.
Section des lettres 137
Section des sciences 137

2° Professorat, 2e partie.
Section des lettres 139
Section des sciences 141
3° Professorat du travail manuel 144
4° — de la gymnastique 443
5° — du chant 443
6° — de l'enseignement commercial 444
7° Certificat d'aptitude à l'inspection primaire (Aspirants) 446
Questions de pédagogie données à l'oral du professorat des langues vivantes 447

Variétés.

L'Inspection primaire en France de 1850 à 1915, *J. Gros* 258-414
Les femmes au cours de la Sorbonne en 1810, *Cl. Perroud* 24
Un grand artiste, *Madeleine Despatin* 43
Le grand devoir de la génération de demain : le travail, *E. Lavisse*, et *M. P. Félix Thomas* 358

Actualités.

L'excursion, *Alexis Léaud* 53
L'École en pays envahi, *Une Institutrice des Ardennes* 108
Les ruines, *Leo Perrotin* 124
Le certificat d'études en Alsace, *E. Meyer* 207

Questions et Discussions.

Inspection primaire et direction d'École normale 50-216
Les Écoles normales doivent-elles devenir des Instituts pédagogiques, uniquement chargés de la préparation professionnelle des Instituteurs 280
L'enseignement des langues vivantes dans les Écoles normales 354

Notes d'Inspection.

Éducation générale :

L'enseignement doit être simple, pratique, populaire (E. P. S.) 62

Enseignement de la morale :

Pas de fausse érudition, de la réflexion et de l'émotion (E. P. S.) 62

Enseignement du français :

Composition française : donner des sujets simples et les traiter sans vaine subtilité (E. P. S.). Préparation des devoirs 62

Enseignement des mathématiques :

Soldat mutilé mais professeur complet (E. P. S.) 64

Enseignement des langues vivantes :

Utilité pour un professeur d'anglais d'un séjour au front (E. P. S) 65

Danger de la classe des bras croisés (E. P. S.)........ 66
Enseignement de la puériculture (E. N.)........ 66

En Passant...

... *à l'école maternelle :* Une causerie sur le chien avec un chien pour de vrai........ 286
... *dans une école rurale :* La multiplicité des divisions........ 447
... *dans une classe de grammaire (École primaire élémentaire) :* guerre au mécanisme........ 134
... *dans une classe de français (Cours complémentaire) :* expliquer un auteur ce n'est pas le mettre en pièces........ 288
... *dans la cour (École primaire supérieure) :* une leçon de gymnastique. 134
... *dans une classe de français (École primaire supérieure) :* lecture expliquée........ 364
... *dans une classe de morale (École primaire supérieure) :* le ton qu'il faut éviter........ 442
... *dans une classe de sciences (École primaire supérieure)*... 289, 364, 441
... *dans une classe de mathématiques (École primaire supérieure)*..... 365
... *dans une classe de français (École normale) :* lecture expliquée. 132, 289
... *dans une classe de physique (École normale)*........ 133

Échos des Examens.

Correction orale........ 136
Au brevet élémentaire........ 226
Au certificat d'études primaires :
— Quelques initiatives........ 291
— Horaire de l'examen........ 291
— Programmes limitatifs........ 293
— Les sujets des épreuves écrites........ 366

Chronique de l'enseignement primaire en France.

I

Les Initiatives du Personnel.

A l'École normale : Réorganisation d'une bibliothèque — rénovation qu'elle entraîne dans l'enseignement........ 67
— Participation de l'Ecole à la vie économique........ 151
— L'École ménagère ambulante à l'École normale........ 152
— L'École normale, centre pédagogique du département........ 231
— Le prix de la vie dans une École normale........ 234
— Mesures préventives contre les épidémies........ 233
— Cours d'administration en vue de la préparation des élèves maitresses aux fonctions de secrétaire de mairie........ 299
A l'École primaire supérieure : Préparation au service postal........ 68
Utilisation directe du travail d'atelier........ 69
Pour la santé des jeunes filles........ 69
A l'École primaire élémentaire : La garde des élèves pendant les vacances........ 152
L'enseignement manuel, industriel, agricole en Seine-et-Marne........ 450

Les Initiatives des Amis de l'École.

Alliance de l'école et de l'industrie.................................. 71
Une nouvelle industrie féminine : la pisciculture.................. 71

II

Simplification administrative.. 228
La fréquentation scolaire.. 452
Le Ministre dans les Écoles voisines du Front......................... 150
La distribution des prix en Alsace reconquise........................ 376
Les élèves maîtresses alsaciennes à Paris.............................. 301
La fréquentation dans les Écoles voisines du Front.................. 231
Quelques écoles près des lignes.. 372
Message des enfants des États-Unis aux enfants de France.......... 151

A travers les Périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.. 73, 154, 379
Pays de langue espagnole... 75, 381
Suisse romande.. 307

Revue de la Presse.

La Campagne des « Compagnons » (*l'Opinion*)........................ 305

Musée Pédagogique.

Livres scolaires.. 312

Bibliographie.

L. Gallouédec : La Bretagne.. 385
Ed. Petit : De l'école à la nation....................................... 453
Lucien Magne : L'art appliqué aux métiers.............................. 454

Publications relatives à la guerre :

I. Les Responsabilités.

Ruy Barbosa : Le devoir des neutres.................................... 454

II. Épisodes et souvenirs.

Victor Breyer : Les Flandres en kaki.................................... 455
Alfred Joubaird : Pour la France... 456

III. Les Faits. Recueils de documents.

J. Reckel : Souvenir de la grande guerre............................... 456
M. Alfassa : Le fer et le charbon lorrains............................... 457
J. Destrées : Les socialistes et la guerre européenne................. 458

Nécrologie.

Ernest Dupuy... 215

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.